

**ISCTE**  **IUL**  
**Instituto Universitário de Lisboa**

Departamento de Sociologia

**Eixo: Norte-Sul**

**Análise comparativa aos sistemas de ensino da Finlândia e Portugal**

**Pedro Miguel Henriques Ramalho da Silva**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Susana da Cruz Martins, [Professora Auxiliar Convidada],

ISCTE-IUL

Outubro de 2015

Ao Luís,

À Ana, ao Dionísio e à Ilda, pelo apoio e paciência.

Ao Mário, ao Rui e à minha mãe, Joana,

Aos meus colegas, em especial à Diana e à Bárbara.

Ao Fred Dervin e à sua fantástica equipa em Helsínquia, kiitos.

À Susana Martins, por tudo.

Ao meu pai...

## **RESUMO**

A nossa contemporaneidade está marcada pela disseminação da informação e do conhecimento, cuja velocidade e disponibilidade são apenas possíveis numa sociedade em rede, tendo como instrumento incontornável as novas tecnologias de informação e comunicação. Portanto, neste contexto, a produção, disseminação e acesso a tal informação tem contribuindo, entre outros aspetos, para o conhecimento dos sistemas nacionais de educação. Estas possibilidades foram um recurso essencial para o conhecimento dos sistemas de educação (nomeadamente através do PISA). A partir de alguns dos seus resultados, pretendeu-se questionar e analisar o porquê dos diferentes desempenhos dos alunos finlandeses e portugueses no referido programa.

Assim, o presente estudo tem como objetivos entender os processos organizacionais, curriculares e de exercício e condições na docência nos sistemas educativos da Finlândia e de Portugal. Esta comparação permitiu identificar alguns elementos que estão na base de desempenhos educativos e encontrar evidências que permitiram destrinçar os diferentes desempenhos dos seus sistemas de ensino.

Através de um processo analítico/comparativo multidimensional justapôs-se os dois sistemas (nestas dimensões) por forma a destacar as suas diferenças e semelhanças, procurando também, numa perspetiva histórica dos dois países, identificar quais os momentos charneira na constituição e construção destes e como essas decisões se refletem potencialmente na atualidade.

**Palavras-chave:** Finlândia, Portugal, sistemas educativos, análise comparativa

## **ABSTRACT**

In our contemporary world the dissemination of information and knowledge with increasing speed and availability are only possible in a networked society, whose foundation has as essential instrument the new information and communication technologies. Therefore, in this context, production, dissemination and access to such information has contributed, among other aspects, to the knowledge about national systems of education. These possibilities have been an essential resource for the understanding of the education systems (in particular by PISA). From some of the results, it was intended to question and analyse why Finnish and Portuguese students have different performances in that program.

Thus, the present study aims to understand the organizational processes, curriculum and teaching conditions in the educational systems of Finland and Portugal. On this comparison there were identified some elements that are at the base of educational results and find evidence that allowed to sort out the different performances of these education systems.

Through an analytical/comparative multidimensional process the two systems were juxtaposed (in these dimensions) in order to highlight their differences and similarities, and, in a historical perspective of the two countries, to identify which were the pivotal moments in their constitution and construction and how those decisions are potentially reflected today.

**Keywords:** Finland, Portugal, educational systems, comparative analysis

## ÍNDICE

Resumo.....	i
Índice de quadros .....	iv
Índice de figuras.....	iv
1. Introdução .....	1
2. Enquadramento Teórico .....	2
3. Metodologia.....	7
4. Enquadramento Histórico da Educação na Finlândia .....	8
5. Enquadramento Histórico de Portugal .....	11
6. Análise Comparativa .....	14
6.1. Organização .....	14
6.1.1. Estrutura.....	14
6.2. Autonomia .....	16
6.2.1. Níveis de autonomia .....	16
6.2.2. Recursos.....	17
6.3. Administração Escolar .....	20
6.3.1. Os Diretores .....	20
6.3.2. Avaliação .....	21
6.3.3. Sumula da Dimensão Organizacional.....	22
6.4. Dimensão Curricular.....	22
6.4.1. Organização vertical dos curricula.....	22
6.4.2. Retenções e Exames.....	23
6.4.3. Organização Temporal dos Curricula.....	26
6.4.4. Avaliação .....	26
6.4.5. Perspetiva Internacional.....	27
6.5. Dimensão Profissional e corporativa .....	28
6.5.1. Formação.....	28
6.5.2. Aprendizagem ao longo da vida.....	30
6.5.3. Corporativa .....	30
6.5.4. Carreira .....	31
6.5.6. Avaliação .....	32
6.5.7. Sindicatos .....	32
6.5.8. Sumula da Dimensão Profissional.....	33
7. Conclusões .....	34
7.1. Conclusão da Análise.....	34
7.1.1. Eixo: Organização .....	37

7.1.2. Eixo: Curricula.....	39
7.1.3. Eixo: Profissional .....	40
7.2. Lições da Finlândia?.....	41
8. Bibliografia .....	45
9. Fontes .....	48
10. Anexos .....	49
11. Curriculum Vitae.....	50

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1: Modelo teórico-analítico.....	3
Quadro 2: Evolução do orçamento da educação em Portugal.....	18
Quadro 3: Evolução do orçamento da educação na Finlândia.....	19
Quadro 4: Despesas em educação em percentagem do PIB entre 2008 e 2011.....	20

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1: Estrutura do Ministério da Educação e Ciência Português .....	14
Figura 2:Estrutura do Ministério da Educação e Cultura Finlandês (Ensino básico e secundário) .....	15
Figura 3: Organização dos níveis de ensino na Finlândia.....	25
Figura 4: Organização dos níveis de ensino em Portugal.....	25
Figura 5:Pontuação PISA 2012 (anexo) .....	49
Figura 6: Variação Scores Médios 2003-2012 (anexo).....	49

## 1. INTRODUÇÃO

Com o intuito de entender o sistema educativo português, o seu desempenho e o seu (in)sucesso, optou-se por análise assente numa perspetiva comparativa entre este com um dos sistemas de ensino europeu apontado como exemplo de excelência, universalidade e sucesso, demonstrado em estudos e programas de avaliação internacionais, o finlandês.

Procura-se, assim, analisar, o que separa os sistemas educativos de Portugal e da Finlândia? O que diferencia os seus desempenhos? O sistema educativo finlandês foi selecionado, como termo de comparação, devido às posições cimeiras ocupadas em *rankings* e estudos internacionais sobre educação, como o PISA. Em Portugal, é frequente a comparação destes dois países nos *media*, ou em discursos políticos, sublinhando-se o sucesso do sistema escandinavo comparativamente ao lusitano.

Muito se diz sobre a escola finlandesa, mas o que é verdade e o que é fantasia ou mito? O autor finlandês Pasi Sahlberg publicou “Lessons from Finland” (2011) e o seu compatriota, Hannu Simola, publicou um artigo chamado “The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education” (2005). Mas que significado pode ser atribuído a este suposto milagre finlandês na educação?

Pretende-se com esta dissertação clarificar, ou ajudar a clarificar, o que sistema educativo deste parceiro comunitário faz de diferente do português, podendo o conjunto de tais elementos distintos ser influente nos diferentes desempenhos dos dois sistemas. Para tal ser possível é necessário traçar os perfis dos dois países, um breve enquadramento histórico e social, e dar conta dos desempenhos e resultados educativos destes países até ao momento da análise. Pois é impossível entender a performance de um sistema sem entender os seus contextos social, cultural, institucional ou histórico (Laukkanen, 2008). Comparar sistemas educativos vai além de justapor dois sistemas, tem de ser um exercício metodológico no qual semelhantes dimensões são analisadas segundo parâmetros semelhantes, estabelecendo-se pontos de referência entre os objetos da comparação, um *tertium comparationis*, de maneira a que todas as dimensões e variáveis sejam analisadas sob a mesma perspetiva (Raivola, 1985).

Neste seguimento, proceder-se-á a uma análise documental abordada de um ponto de vista macroscópico (Martins, 2012), apoiada, sobretudo em dados da OCDE e da Rede Eurydice, bem como em documentação recolhida aquando da participação no curso “Understanding Finnish Education: From Myths to Reality” na Universidade de Helsínquia, sobre os quais se fará a comparação entre os dois sistemas educativos em estudo. Como já foi referido, a escolha do modelo finlandês, o outro termo da comparação, tem sido apontado por vários agentes na sociedade portuguesa como referência para o sistema de ensino nacional, tal como em outras épocas se seguiu o modelo do liceu francês.

Assim, pretende-se responder ao porquê das diferenças de desempenho dos sistemas de educação e formação português e finlandês de acordo com os seguintes eixos dimensionais: Organizacional; Curricular; Profissional.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

O objeto de estudo, delimitado no campo da educação, são os sistemas educativos português e finlandês, centrando-se nos seus desempenhos, com o objetivo de “compreender a dinâmica dos sistemas educacionais ou de aspetos com eles relacionados por via da comparação” (Ferreira, 2008:125). A pertinência desta análise surge no contexto da sociedade em rede, tal como foi enunciada por Manuel Castells e por Saskia Sassen (Baert e Silva, 2014), no sentido em que “o que a sociedade em rede é atualmente não pode ser decidido fora da observação empírica da organização social e das práticas que dão corpo à lógica da rede” (Castells, 2006:20).

A emergência e o desenvolvimento das sociedades em rede é “um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60” (Castells, 2006:17) do século passado. O rescaldo da 2ª Grande Guerra levou a novas formas de colaboração e de relação entre os países e à criação de organismos supranacionais e multinacionais, como a ONU, a OCDE e a CEE. O desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação ajudou estas novas instituições a destacarem-se no apoio à governança mas também na recolha e análise de dados a uma escala sem precedentes, “a intensificação e sofisticação da difusão de indicadores estatísticos comparáveis, através de organismos europeus (como o Eurostat) e outras agências internacionais (como o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO, entre outros), têm, certamente, promovido um olhar sistemático de comparação entre países (...)” (Martins, 2012:1).

Os dados que nos são disponibilizados por estas instituições, para além da imagem que nos dão das sociedades humanas, possibilitam análises comparativas entre estados, regiões e economias nos mais diversos contextos e temas, usados nos mais diversos campos científicos. Na Europa esta informação foi e é essencial no processo de construção e integração europeia, desde a sua génese em 1957 à atual União Europeia.

Para responder à pergunta de partida observar-se-ão os sistemas educativos de Portugal e da Finlândia de acordo com as dimensões selecionadas e articuladas no quadro do modelo de análise aqui proposto. Estas são o *tertium comparationis* (Raivola,1985), os pontos de contacto entre os dois sistemas, para lá das suas componentes históricas e culturais.



O quadro conceitual estrutura-se em três grandes dimensões de comparação: organizacional; curricular; e profissional.

Estas, por sua vez, dividem-se em componentes específicos como: organização, autonomia e administração, na 1ª dimensão da análise; organização vertical dos currícula, organização temporal, apoios educativos e avaliação, na 2ª dimensão da análise; a formação para a docência, condições e recursos, e a componente corporativa, na 3ª dimensão da análise.

Quadro 1: Modelo teórico-analítico

	Dimensões	Componentes	Indicadores
Sistema Educativo	Contexto Histórico-social		
	Organizacional	<b>Organização</b>	Estruturas
		<b>Autonomia</b>	Níveis de autonomia
			Os papéis dos vários players
			Recursos
		<b>Administração Escolar</b>	Os diretores
	Avaliação		
	Curricular	<b>Organização vertical dos currícula</b>	Retenções
			Exames
		<b>Organização temporal dos currícula</b>	Estrutura curricular
		<b>Apoios educativos</b>	OCDE e Eurydice
		<b>Avaliação</b>	PISA e Outros Estudos
			Taxas de reprovação
	Taxas de abandono		
	Profissional	<b>Formação</b>	Qualificação
			ALV
			Avaliação
		<b>Corporativa</b>	Horas de trabalho
			Carreira
Condições de trabalho			
Avaliação			
Sindicatos			

A análise parte de uma contextualização histórica o que permite interpretar o seu presente a partir do passado. Os sistemas educativos são, em parte, um reflexo das sociedades e culturas onde se desenvolveram e para as quais exercem os seus fins, tendo em conta os contextos e relações das forças políticas. Desta forma, para podermos observar as estruturas educativas de um determinado país não as podemos subtrair do respetivo contexto sociocultural.

A primeira dimensão da análise centra-se na organização, esta é definida pelos aspetos relativos à governança das escolas e dos sistemas, como se organizam e estruturam, níveis de autonomia e recursos, no sentido que estes sistemas são um “compósito de organismos administrativos e estabelecimentos de ensino, serviços e funções muito

diversas” (Martins, 2012:35). Esta é a base para comparar como se organizam os respetivos ministérios e as suas estruturas intermédias até às escolas e como estas se organizam internamente, nomeadamente no que respeita as funções dos diretores. Aqui o conceito de sistema é visto na perspetiva conceptual das sociedades em rede, que “prende-se com essa outra noção de estrutura social, a da estrutura institucional” (Martins, 2012:33). Por outro lado, cada uma destas instituições:

“é um sistema de nós interligados. E os nós são, em linguagem formal, os pontos onde a curva se intersecta a si própria. As redes são estruturas abertas que evoluem acrescentando ou removendo nós de acordo com as mudanças necessárias dos programas que conseguem atingir os objetivos de performance para a rede. Estes programas são decididos socialmente fora da rede mas a partir do momento em que são inscritos na lógica da rede, a rede vai seguir eficientemente essas instruções, acrescentando, apagando e reconfigurando, até que um novo programa substitua ou modifique os códigos que comandam esse sistema operativo” (Castells, 2006:20).

Os sistemas educativos podem ser compreendidos como uma estrutura em rede em que os vários nós se articulam entre si, a eficiência de cada sistema vai depender da comunicação entre estes nós e a forma como cada um destes se organiza (*plexus*) e se relaciona (*nexus*) com os restantes. O *plexus* é o nó, a rede dentro da rede, como num padrão fractal (Paiva, 2001) em que a microescala replica a macroescala e vice-versa, como cada nó se organiza internamente e responde às solicitações da rede. Estas, por sua vez, dependem da posição do nó no sistema e fazem parte do *nexus*, que é o conjunto das relações que cada ponto cria com os restantes na rede. Desta forma, na primeira dimensão analítica, o *plexus* reside na organização dos sistemas e nos nós que os compõem: escolas; autarquias; governos; e os vários atores. O *nexus* reside na administração, onde encontramos as relações de dependência entre os vários organismos dos sistemas, as ligações. A autonomia dos organismos dentro do sistema corresponde à relação entre o *plexus* e o *nexus*, a maior ou menor dependência dentro de um determinado nó vai condicionar a forma como este se liga com os outros dentro do sistema.

Torna-se relevante abordar a questão da autonomia dentro desta dimensão da análise, que se relaciona com o conceito de rede atrás referido, pois os níveis de tomada de decisão nos vários pontos dos sistemas condicionam a forma como estes se relacionam. Manuel Jacinto Sarmiento (1999: 21-22) define a autonomia como a “capacidade das escolas e agrupamentos educativos poderem formular e executar o seu projeto educativo próprio, concretizando as opções dos seus membros em torno de valores, princípios educacionais, prioridades e orientações organizacionais e pedagógicas”. Contudo, o conceito de autonomia é vasto, varia muito de país para país e por vezes entre províncias e estados dentro de países com organizações territoriais administrativas mais federalistas, por tal, no

que respeita este documento, colocar-se-ão lado a lado as concepções/modelos de cada país e a forma como está implementada a autonomia e o que significa em cada um destes sistemas.

A autonomia, por sua vez, define e condiciona os papéis que os vários atores desempenham e as suas atribuições dentro dos sistemas, a operacionalização dos objetivos da escola atravessa os vários nós no seio da rede, relacionando-se assim com a capacidade que cada ator tem de responder às solicitações provenientes de dentro e de fora da rede. Desta forma os atores atuam no interior de cada *plexus* em resposta às solicitações da rede, sendo que estas estão condicionadas pelo número de *nexus*, que é limitado pelo nível de autonomia.

Independentemente do nível de autonomia as escolas não podem funcionar sem recursos, a OCDE divide-os em quatro áreas fundamentais: recursos materiais; recursos humanos; recursos financeiros; recursos temporais (OCDE, 2013). No relatório *Key Data on Education in Europe 2012* (Eurydice, 2012), os recursos dividem-se em duas áreas: humanos e financeiros, sendo que os segundos se subdividem em recursos operacionais, para o funcionamento diário das escolas, recursos materiais, que se dividem em móveis e imóveis, o primeiro relacionado com material didático e o segundo com equipamento fixo e manutenção. Este ponto relaciona-se diretamente com o governo das escolas e com a gestão, central para se criar uma comparação entre os dois sistemas neste contexto de análise.

Dentro da dimensão organizacional da análise encontra-se também a componente relativa à administração das escolas, que se concentra sobretudo no papel do diretor e na avaliação das escolas. O diretor é o elemento agregador da escola, mas o seu papel também não é similar em todos os países, a função de líder legítimo é inquestionável, contudo as suas atribuições e competências podem ter amplitudes diferenciadas. Dentro da lógica conceptual adotada neste estudo, o papel do diretor é de um catalisador, promovendo as ligações dentro do seu ponto na rede, e parte do código que comanda o sistema operativo que estrutura a rede.

A avaliação das escolas é um elemento cada vez mais central no governo, monitorização e reflexividade dos sistemas. A avaliação pode assumir várias vertentes: interna e externa. A primeira é reflexiva e obriga os atores presentes numa determinada unidade da rede ao autoexame e à reformulação de práticas, a segunda, sendo externa, a lógica reflexiva individual não se aplica da mesma forma, pois a reformulação das práticas também é imposta externamente.

A segunda dimensão de análise debruça-se sobre os currícula. Contudo, o conceito de currículo é multidimensional, pode ser interpretado de diferentes formas de acordo com o

contexto em que se insere, podendo variar entre o conjunto de competências e conhecimentos de um aluno, a planificação do ensino/aprendizagem, uma norma que regula o ensino ou a descrição de um conjunto de conhecimentos ou competências (CEDEPOF, 2012). No que concerne ao presente estudo é visto sob a perspetiva do “currículo nas suas diferentes variáveis (organizativa, educativa, curricular e didática)” (Pacheco, 1995:45). Mais propriamente, sobre a sua organização em ciclos de ensino, existência de exames e retenções, definição da carga letiva e como esta se distribui. O currículo é a afirmação dos objetivos e metas da escola (Young, 2014), mas também é a definição dos critérios de sucesso (Perrenoud, 2003). Assim, “O currículo é o pilar de todo o processo educacional; é um meio para atingir os objetivos da educação e formação que são dinâmicos e evoluem de acordo com as mudanças das exigências económicas e sociais” (CEDEPOF, 2012:1).

Neste processo analítico a multidimensionalidade do conceito “currículo” é dividida por componentes que correspondem à organização vertical, organização temporal, avaliação e apoios educativos - como medida acessória aos currícula. As dimensões e os indicadores, por sua vez, permitem aprofundar este conceito contextualizando-o ao presente estudo, permitindo a sua comparação, quantificação e qualificação.

A dimensão profissional é o último vetor da análise, representada por dois corpos distintos a formação e o corporativismo que podem ser lidos em vários indicadores: qualificação; formação contínua; avaliação; horas de trabalho; carreiras; condições de trabalho; e identidade corporativa (sindicalismo).

O papel social do professor, no sentido “que o profissional da educação tem um papel eminentemente político a desempenhar, educando para a transformação da sociedade atual, tendo em vista uma educação igualitária e com qualidade para todos” (Ruiz, 2003:pag), será colocado em perspetiva entre os dois países por forma a compreender o seu estatuto e posição profissional.

Para se atingir este propósito há que delimitar de forma conceptual o que é o professor e qual o seu papel nos sistemas educativos em estudo.

Os docentes, como profissionais com “capacidade reflexiva” (Roldão, 2007:42), operam simultaneamente nas várias redes que se cruzam na escola, recebendo solicitações de diferentes fontes: alunos, famílias, escola, diretor, estruturas educativas e organizações profissionais. É esta multiplicidade que conduz à reflexividade, o que significa uma obrigatoriedade de melhoria das qualificações e maiores exigências na formação docente por forma a melhor responderem às solicitações de uma sociedade em mudança constante, tal como é colocado por Maurice Tardif (2013:558) quando define o conceito de profissão:

*“A existência de uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais; essa base de conhecimento é adquirida através de uma formação universitária de alto nível intelectual; que exige atualizações frequentes, a fim de incorporar os resultados das pesquisas mais recentes; na prática isso significa que formação contínua e aperfeiçoamento são considerados como obrigações profissionais;”*

Depreende-se assim que a qualificação, a formação contínua e a avaliação passaram a fazer parte da condição docente e que estes indicadores são fundamentais em uma análise comparativa.

Estas dimensões vão ser aprofundadas para cada um dos países e lidas de forma articulada com o desempenho educativo de cada sistema (PISA, abandono escolar, taxas de retenção, níveis de escolaridade entre os jovens adultos).

### **3. METODOLOGIA**

Para a elaboração deste trabalho optou-se por uma estratégia de investigação baseada em fontes documentais e estatísticas. A análise documental foi um contributo essencial para análise comparativa dos referentes empíricos. As fontes documentais ofereceram um suporte histórico e sociológico cujo objetivo foi traçar os trajetos e perfis dos sistemas educativos português e finlandês.

Pesquisa, recolha e informação junto de fontes estatísticas e bases de dados oficiais, como o Banco Mundial, a OCDE, a Rede EURYDICE, a Statistics Finland, o Eurostat e o PORDATA. Estas instituições disponibilizam informação via internet de acesso livre através dos seus sítios oficiais, nos quais estão publicados dados relacionados com a execução de políticas educativas.

Houve também oportunidade de participar no curso de verão “Understanding Finnish Education: From Myths to Reality” promovido pela Universidade de Helsínquia. O curso abordou várias temáticas relativas à educação finlandesa como a formação docente, a avaliação no sistema de ensino, educação multicultural na Finlândia, entre outras. Durante a frequência do curso realizou-se uma visita a uma escola, a *Viikkin normaalikuolo*, que pertence à universidade e onde se realiza a componente prática da formação docente.

A estadia na Finlândia permitiu contacto direto com docentes do ensino básico e a observação de aulas na *Viikkin normaalikuolo*. Durante o curso foi possível colocar aos docentes dúvidas sobre vários aspetos do sistema de ensino finlandês, bem como o acesso a uma bibliografia mais extensa de autores finlandeses sobre vários aspetos do seu sistema de ensino.

Foi, ainda, realizada uma entrevista a Fred Dervin, Professor de Educação Multicultural do Departamento de Educação de Professores da Universidade de Helsínquia. A entrevista,

de tipo exploratório, serviu como fonte de ilustração e contextualização de algumas das especificidades e reconhecimento de tomadas de posição principais sobre o sistema de ensino finlandês.

#### **4. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NA FINLÂNDIA**

A Finlândia esteve sob domínio sueco até 1809, altura em que se tornou um grão-ducado autónomo sob influência russa. Da Suécia os finlandeses mantiveram, na sua maioria, a religião luterana que vincou a sua cultura e a língua, mas neste caso uma minoria da população. A história da educação neste país não difere muito de outros na Europa, era algo que estava sob a égide da Igreja, restrito nos conventos e para clérigos. Durante o domínio sueco surge a primeira universidade em Turku, a *Academia Aboensis*, em 1640. Aquando da integração na Rússia, por via de ter um estatuto de autonomia, a organização social e a legislação de base sueca mantiveram-se. As escolas primárias municipais surgiram por volta dos anos de 1860, a autonomia finlandesa permitia que seguisse políticas económicas e educativas diferentes daqueles praticados em território russo. No dealbar do Século XX os municípios tinham de garantir oportunidades de educação a todas as crianças em idade escolar, em 1921, quatro anos após a sua independência da Rússia, é formalizado o ensino obrigatório de seis anos (Kansanen e Meri, 2007).

Desde a sua emergência, como país independente, que a educação tem estado no centro das políticas deste estado, patente na sua Constituição de 1919 onde se consagrava o direito a uma educação obrigatória e gratuita. Até aos anos de 1970, o ensino obrigatório era de seis anos (correspondente ao ensino primário (*grammar schools*)). Contudo, ao fim de quatro anos, o sistema tornava-se dual. Parte dos alunos permanecia mais dois anos, concluindo o ensino obrigatório. Os restantes alunos do mesmo grupo etário era encaminhados para o ensino secundário inferior, de cinco anos, seguido de três no secundário superior. Os alunos que concluíam os seis anos de escola primária podiam optar seguir para o ensino vocacional (Kansanen e Meri, 2007).

Devido a alterações legislativas operadas no país em 1968, quando o parlamento decidiu abolir o sistema dual sob a premissa que este era redutor, optou-se por um sistema generalista único e abrangente e centrado na igualdade de oportunidades, a implementação destas reformas educativas ocorreu faseadamente entre 1972 e 1977 (Laukkanen, 2008). Nesta fase, as escolas de 1º ciclo foram municipalizadas mas todos os conteúdos lecionados eram meticulosamente selecionados pelo governo central, seguindo um modelo semidescentralizado em que as edilidades eram responsáveis pela gestão das verbas atribuídas centralmente. Os planos educativos das escolas eram submetidos ao

governo através de um departamento de inspeção que obrigava as escolas a inspeções compulsivas a cada cinco anos (Laukkanen, 2008).

O ano de 1985 marca na Finlândia um ponto de viragem na forma como organiza e rege o seu sistema de ensino. As turmas de nível ou “streaming” (Laukkanen, 2008) são abandonados como forma de ensino, na prática uma reminiscência do ensino dual. A partir desta data todos os alunos têm o direito fazer as suas escolhas no final do 3º ciclo. Um marco importante, também apontado por Laukkanen (2008), são as alterações legislativas que deixaram de impor números máximos e mínimos de alunos nas turmas, tal permitiu a formação de grupos de aprendizagem menores, foi dado às escolas a liberdade de organizarem as turmas e de usarem os recursos como melhor entendessem. Esse ano fica também marcado por uma maior abertura e flexibilização do currículo nacional, até então o currículo era hermético e igual para todos os municípios. Caminha-se assim para uma maior descentralização que deu aos municípios no final da década de 1980 mais poderes para administrar a educação, para além do aumento da dotação orçamental.

Em 1991 avançou-se ainda mais na descentralização do ensino tendo sido criado o National Board of Education, que resultou da fusão do National Board of General Education, criado em 1869, e o National Board of Vocational Education, fundado em 1966, passando a estar nas suas funções a organização de um currículo nacional central (*core curricula*) que delega às escolas e administrações educativas locais a gestão e organização dos conteúdos. Tal reorganização levou a que fossem progressivamente descontinuados serviços centrais do estado ligados à educação como a pré-aprovação dos livros escolares, as inspeções às escolas e a aprovação dos planos anuais das escolas, a descentralização levou à obsolescência destas instituições. No ano de 1995 foram publicados os primeiros relatórios sobre a avaliação nacional sistemática aos resultados escolares usados para monitorizar o sistema e para fins de desenvolvimento (Laukkanen, 2008). Apesar do sistema ser na sua grande maioria municipalizado, existem algumas escolas vocacionais e de ensino especial sob a tutela direta do Ministério, as escolas na sua generalidade são deixadas nas mãos dos diretores e professores com pouca ou nenhuma intervenção dos municípios.

No presente este país nórdico prepara-se para implementar uma nova reforma educativa ou mais especificamente um novo currículo central nacional a implementar a partir de 2016. A forma como este tem sido revisto e alterado nos últimos vinte anos revela o modo de funcionamento de um sistema participativo. As reformas ao currículo nacional são iniciadas pelo FNBE às quais são chamados a participar escolas, professores, pais, alunos, diretores de estabelecimento, universidades, académicos, etecetera, esta abertura à sociedade não protela o processo, pelo contrário enriquece-o é um processo público e transparente e

aqueles que mais experiência têm na gestão pedagógica e na gestão escolar têm um peso muito grande nos resultados destas reformas. Laukkanen (2008:311) citando Vilho Hirvi, Diretor Geral do Finnish National Board of Education, sobre o sistema finlandês:

foi importante libertar as capacidades individuais daqueles que trabalham no sistema educativo e colocar essas capacidades em uso no desenvolvimento da qualidade da educação. Ele [Vilho Hirvi] afirmou “permitamos que a educação mude em concordância com as condições das pessoas, de acordo com as suas competências e conhecimento, do que de acordo com as condições do sistema”<sup>1</sup>.

A anterior reforma começou a ser trabalhada no ano 2000 e a sua implementação operacionalizada há cerca de dez anos atrás. Os dados recolhidos sobre o sistema através de avaliações aleatórias às escolas ou provas de aferição criam uma imagem do sistema. Os seus resultados são meramente para fins de investigação e monitorização não sendo tornados públicos. É de salientar que não existem exames nem provas de âmbito nacional neste sistema de ensino até ao final do secundário.

A estrutura do sistema é fundamentada nas escolas, estruturada no FNBE e dirigida pelo Ministério da Educação e Cultura da Finlândia. A palavra usada por vários autores para descrever a forma como todo o sistema é regido em “steering” ou “steer” (Laukkanen, 2008; Johnson, 2007; Sahlberg, 2007). Esta expressão está ligada ao conceito de liderança e surge neste contexto com o sentido de orientar, dar uma direção ou conduzir e não o de comandar. Na prática tal significa que o Ministério da Educação e Cultura da Finlândia não dirige o sistema por um conjunto de prescrições que devem ser seguidas pelas estruturas que administram a educação, mas aponta direções e esta fórmula é replicada pelas estruturas diretivas até à sala de aula. Desta forma, o sistema educativo finlandês funciona bidireccionalmente, as escolas e as autoridades locais detêm autonomia para trabalhar sobre o currículo nacional definido pelo Ministério da Educação e Cultura através do Finnish National Board of Education (FNBE), mas aqueles que estão no terreno e implementam as políticas educativas, com uma participação muito forte na sua gestão, avaliação e reforma.

A cultura de gestão municipal das escolas na Finlândia é algo que surge na génese do sistema educativo deste país. De facto só durante um curto período após a reforma de 1969 é que as escolas estiveram sob dependência direta do Ministério da Educação e Cultura. Contudo, a relação dos municípios ou associações municipais com os estabelecimentos de ensino, na maioria dos casos, limita-se à nomeação do diretor, por períodos de seis anos, e também na participação na formação do currículo local (Laukkanen, 2008). As funções das edilidades centram-se em questões como o transporte e acomodação de alunos e manutenção dos equipamentos escolares. Na prática, a função

---

<sup>1</sup> Traduzido do original pelo autor.



dos municípios é libertar os diretores de funções mais burocráticas, permitindo que estes se assumam como coordenadores pedagógicos ou, para ser fiel à expressão usada pelos autores finlandeses, líderes escolares.

Para se aceder ao cargo de diretor na Finlândia tem de se ser professor, pois entre as funções que exerce uma delas é lecionar. O diretor não detém um cargo somente administrativo, é um professor entre professores que convive diariamente com alunos.

## **5. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DE PORTUGAL**

A História da Educação em Portugal é um processo conturbado marcado por avanços e retrocessos, no qual os papéis dos seus intervenientes não são sempre claros, nem a posição dos estudiosos desta matéria.

A criação da primeira universidade em Portugal remonta ao século XIII, no entanto quando se fala de educação como objetivo público temos de avançar até ao século XVIII ao período Pombalino. Entre estes dois períodos a educação era algo que poucos tinham acesso e acontecia maioritariamente sob a égide da Igreja, principalmente através dos Jesuítas, que durante os séculos XVI e XVII abriram escolas públicas em algumas das principais cidades portuguesas, reflexo do movimento de contrarreforma (Carreira, 1996; Fernandes, 1976).

No século XVIII, Luís António Verney publica “O Verdadeiro Método de Estudar”, no qual se insurge e critica a escola jesuíta e defende uma escola em cada bairro. Neste mesmo século, o Marquês de Pombal foi quem legislou primeiramente a criação de escolas públicas, o seu funcionamento, objetivos e financiamento, em parte para resolver o vazio criado pela expulsão da Companhia de Jesus em 1759. Esta expulsão deixou o país com uma grande falta de professores qualificados, o que tornou a aplicação de muitas das leis educativas do Marquês em cheque, não podendo ser viabilizadas e debilitando a qualidade educativa (Carreira, 1996; Fernandes, 1976).

As políticas educativas do Marquês de Pombal foram extensas, abriram 500 escolas das primeiras letras, reformou-se o ensino universitário, criou-se o Colégio dos Nobres, a Aula de Comércio, a Aula Náutica, a Aula de Debuxo e Desenho, entre outras. No entanto, havia quem acreditasse que o povo não devia estudar, como Ribeiro Sanches (Carreira, 1996) e dois anos após a coroação de D. Maria I em 1779 apenas metade das 500 escolas se encontrava em funcionamento (Fernandes, 1976). Contudo durante o seu reinado também houve progressos, nomeadamente a abertura do ensino às mulheres (Carreira, 1996).

O ensino só torna a ter relevância após a revolução liberal de 1820. Em 1821 é decretada a liberdade de ensino, em poucos meses abrem 59 novas escolas. As guerras liberais e o período miguelista conheceram um retrocesso educativo, reduzindo o número de escolas

de 939 para 550. Após a vitória liberal “Rodrigo Fonseca Magalhães consegue em 1835 impor o princípio da escolaridade obrigatória e gratuita e a criação de escolas normais primárias” (Fernandes, 1976: 144), mas as suas ideias vanguardistas só saíram do papel com Passos Manuel, que conseguiu executá-las.

O século XIX fica marcado pela discussão política e intelectual da educação, que reflete também a instabilidade governativa que acaba por marcar Portugal até à implantação da República em 1910 (Almeida e Vieira, 2006). Os trinta anos que antecedem a revolução de 5 de Outubro são importantes para o crescimento dos movimentos associativos de professores que desempenham um papel importante na formação de um pensamento antimonárquico e dos projetos educativos da I República.

No arranque do século XX o nível de alfabetização em Portugal era um dos mais baixos da Europa, contudo comparável ao finlandês, situando-se em cerca de 31% na população com mais de 15 anos, mas em termos relativos à totalidade dos habitantes seria na ordem dos 20%. Em 1930 quatro anos após o fim da I República este número tinha subido para os 40% (Carreira, 1996).

As aspirações revolucionárias e progressistas da I República em relação à educação foram maioritariamente logradas devido à falta de estabilidade política, à falta de consensos e falta de capacidade de aplicar políticas, fosse por falta de recursos, fosse por bloqueio político.

Da ditadura militar de 1926 avançou-se para uma ditadura política encabeçada por Salazar. Este período é marcado por mais retrocessos no ensino com a redução de anos do ensino obrigatório para 3 anos (Almeida e Vieira, 2006). Assim como no papel social do professor, a proibição de associação e dissolução dos sindicatos, deixando os professores sem qualquer poder social, tal como o decréscimo de rendimentos e o saneamento político.

O panorama, no período do Estado Novo, muda com Pinto Leite, no final da década de 50 do século passado, com uma tentativa de aproximação aos padrões europeus. Contudo estas políticas esbarraram nos poderes instalados. Depois de Galvão Teles e Hermano Saraiva estas medidas acabam por avançar em 1973 com o cunho de Veiga Simão, que reforma o sistema dual em vigor, unificando o ensino até ao 9º ano, aumentando o ensino obrigatório para os oito anos e forçando a permanência dos estudantes de classes operária e burguesas na escola pela obrigação de diplomas em ofícios para poderem trabalhar, no fundo um ensino obrigatório encapotado. As reformas de Veiga Simão atingiram também as universidades, que abriram portas além de Lisboa, Porto e Coimbra (Carreira, 1996; Fernandes, 1976).

A revolução de 25 de Abril de 1974 mudou o panorama da educação em Portugal (Rodrigues e Heitor, 2015). A apregoada democratização do ensino enunciada na reforma

de Veiga Simão pode finalmente ser realizada. Chegando a esta data a taxa de analfabetismo é de cerca de 25 a 30% da população, mas a grande maioria sabia apenas ler, escrever e contar. A lógica educativa preconizada pelo regime salazarista refletia-se na população pouco instruída e, de todo, pouco preparada para as exigências de uma economia moderna (Carreira, 1996).

O período entre a revolução e 1986, data da criação de Lei de Bases do Sistema de Ensino, fica marcado por um aumento generalizado de escolas e por políticas de alfabetização. Durante esta época também se assiste à fracturação ideológica dos movimentos políticos e da sociedade portuguesa a escola é um instrumento social, mas também político, e muitos dos intervenientes políticos do pós-revolução queriam deixar o seu cunho ideológico no sistema de ensino. A necessidade de quebrar com o passado e com o anterior regime levou em alguns casos à radicalização de medidas, como o abandono de medidas propostas na reforma de Veiga Simão.

Este período também fica marcado pelo ressurgimento sindical dos professores, mas dentro do espírito da época também este teve dificuldades de se unir num objetivo comum, fraturando-se o corpo docente em vários sindicatos ideologicamente orientados.

A Lei de Bases do Sistema de Ensino, aplicada por Roberto Carneiro, marca a educação dos últimos 30 anos, da necessidade de alfabetização passou-se para a necessidade de aumentar a escolaridade média dos portugueses. O ensino obrigatório passou dos 5 anos com a República para os 3 anos com a Ditadura, subindo depois para os 4 anos, fixando-se em 6 anos em 1964. Com Veiga Simão passou para os 8 anos<sup>2</sup>, em 1973, em meados 1986 passou para 9 anos, tal como previsto na LBSE, até que no final da primeira década do século XXI passou para 12 anos (ou até se completar 18 anos de idade). A reforma de Roberto Carneiro, como ficou conhecida, reestrutura o ensino, tal como ele se encontra hoje, com três ciclos de ensino de 4, 2 e 3 anos, seguido pelo ensino secundário com vias profissionalizantes e vias gerais (Carreira, 1996).

A educação portuguesa desde a sua génese em 1772, com o Marquês de Pombal, foi marcada pelas derivas ideológicas dos seus protagonistas, pautada pelos avanços dos progressistas e pelos retrocessos dos conservadores. Muitas vezes considerada como algo acessório, mesmo no século XX, e muitas vezes sem os recursos financeiros e humanos necessários para concretizar os seus fins. Monarquia, I República, Estado Novo e Democracia Parlamentar foram, de alguma forma, responsáveis pela edificação da educação portuguesa tal como a conhecemos, independentemente do maior ou menor empenho para o realizar.

---

<sup>2</sup> Esta medida foi aprovada mas não implementada, devido à revolução do 25 de Abril de 1974. A escolaridade manteve a obrigatoriedade de 6 anos até 1986.

## 6. ANÁLISE COMPARATIVA

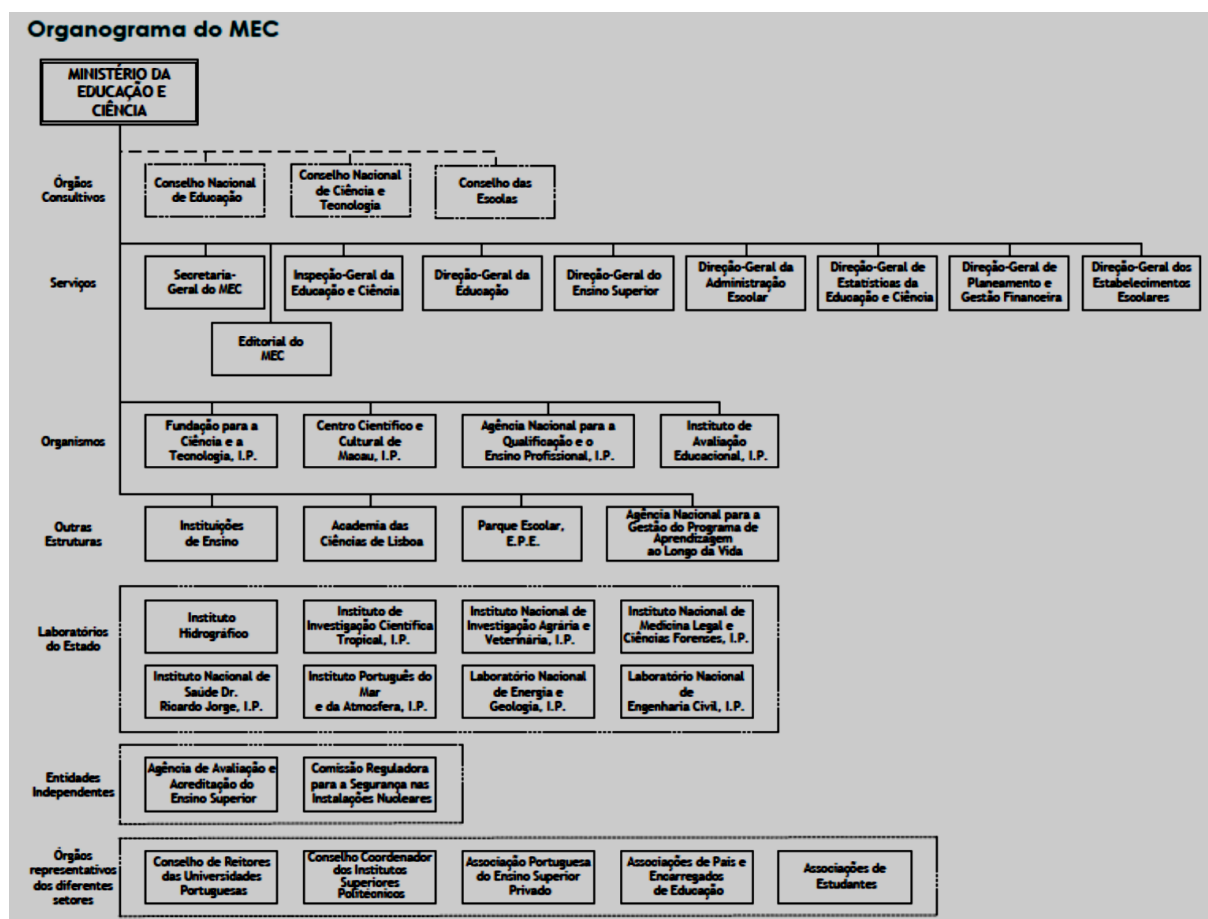
### 6.1. ORGANIZAÇÃO

De que forma a organização de um sistema de educação e formação refletirá a sua performance global? Este eixo da análise compara as estruturas e a organização dos sistemas de ensino em estudo. Pati Sahlberg (2011) defende que um dos motivos do sucesso finlandês está na sua organização política e na forma como os vários atores e organismos atuam, destacando principalmente a autonomia das escolas e o papel dos diretores.

#### 6.1.1. ESTRUTURA

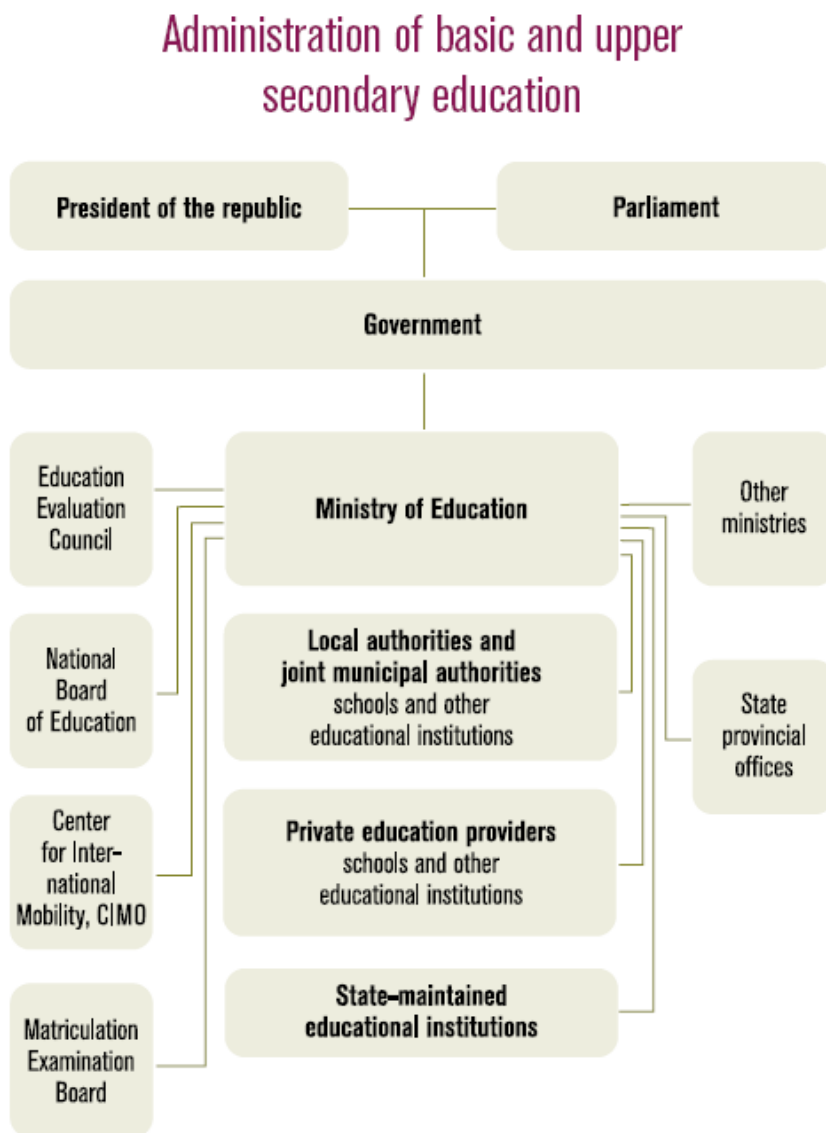
As imagens abaixo representam respetivamente as orgânicas dos ministérios da educação português e finlandês. Neles podemos observar que existem elementos da sua estrutura que se destacam, os aproximam e os separam.

Figura 1: Estrutura do Ministério da Educação e Ciência Português



Fonte: MEC

Figura 2: Estrutura do Ministério da Educação e Cultura Finlandês (Ensino básico e secundário)



Fonte: Finnish National Board of Education

A inexistência de um inspetorado na Finlândia é uma característica singular deste sistema. Este foi progressivamente eliminado entre 1985 e 1995, parte de um processo generalizado de descentralização no país. Laukkanen (2007) defende mesmo que tal é um reflexo do nível de confiança depositado nos professores. Outros discordarão, como Gabriel Sahlgren (2013) que argumenta que a confiança e relevo social do professor são reflexo da própria história e do papel da escola na difusão de uma identidade nacional num país que ainda não celebrou o centenário da sua independência (Simola, 2005).

Outro aspeto que se destaca da estrutura finlandesa é a Finnish National Board of Education (FNBE). De facto não existe em Portugal uma estrutura que se assemelhe, pois tem em si as funções de várias Secretarias de Estado e Direções-gerais, como a DGDC,

DeGestE e a DGAE, combinadas com o Conselho Nacional de Educação. A FNBE, para além de monitorizar o sistema, é responsável pela elaboração do currículo nacional finlandês nos seus conteúdos e objetivos (Laukkanen, 2007), cuja revisão se faz sensivelmente a cada dez anos. Desde 1994, que esta estrutura é relativamente autónoma do Ministério da Educação e Cultura da Finlândia, cabendo a este legislar e apresentar junto do parlamento as reformas propostas pela FNBE. É também competência da FNBE a educação e formação de adultos, tornando o sistema de ensino finlandês um dos menos centralizados do mundo (Laukkanen, 2007).

Tal como em Portugal existe uma estrutura autónoma responsável pelos exames, o National Board of Examination. Contudo, esta dedica-se exclusivamente à organização dos exames de acesso às universidades finlandesas, chamado Exame de Matrícula. Em Portugal, o IAVE é responsável pelas provas realizadas no final dos vários ciclos de ensino e também de acesso ao ensino superior, desde o ano de 2011 deixou de ser um gabinete do Ministério da Educação e Ciência para se tornar um instituto público com gestão autónoma, um pouco como o modelo seguido pela Finlândia.

## **6.2. AUTONOMIA**

A autonomia é um tema muito central nos debates atuais, a começar pela sua definição. A forma como é vista e conceitualizada por diferentes atores no campo da educação, bem como em diferentes países, é bastante variada e ampla. Há que não confundir descentralização e autonomia. Apesar de muitas vezes aparecerem dentro de um mesmo contexto, será possível haver autonomia sem descentralização?

### **6.2.1. NÍVEIS DE AUTONOMIA**

A municipalização das escolas finlandesas ocorreu no final século passado, tendo a maioria das escolas passado para a alçada das edilidades; mas, tal como aconteceu com a Inspeção Escolar, alguns autores defendem que esta situação é simplesmente reflexo de opções economicistas e os seus intentos não contêm em si qualquer objetivo de qualificação ou melhoria do sistema de ensino. Historicamente as escolas municipais já tinham existido previamente na Finlândia, desde a sua génese no século XIX que eram geridas localmente. Contudo a reforma educativa de 1969 conduziu o sistema educativo para um modelo centralista, tal levou a uma “nacionalização” das escolas municipais e de algumas de gestão privada (Laukkanen, 2007).

Por outro lado, em Portugal observamos um crescente interesse pela municipalização das escolas, havendo já alguns municípios a gerir escolas e a ter influência sobre a definição de currículos de vertente local no ensino vocacional e profissional, tal como existe na

Finlândia. Os municípios finlandeses pouco interferem no quotidiano das escolas e na maioria dos casos limitam a sua ação à nomeação dos diretores e a parte da gestão administrativa. Destaca-se também a participação e o peso que os encarregados de educação têm na escolha de currículos e na gestão da escola através dos conselhos locais de educação.

Em Portugal existem também escolas com contrato de autonomia e escolas TEIP, que podem ser agrupadas ou não. De facto a organização em agrupamentos de escolas é algo que separa os dois países em termos de gestão escolar. A regra no país nórdico é as escolas serem integradas desde a pré-escola até ao 9º ano de escolaridade e terem pouca população estudantil, a rondar os 400 a 500 alunos, claro que existem exceções tais como as *normaalikuolo* e *normaalilyseo* que são geridas pelas universidades – a *Viikkin normaalikuolo* nos arredores de Helsínquia tem 940 alunos, pertence à universidade leciona desde o pré-escolar ao 9º ano e ensino secundário – estas escolas “normais” têm como propósito a formação de docentes e todas as universidades que oferecem formação de docentes têm sob a sua alçada uma ou mais destas escolas (Sahlberg, 2010). Em Portugal também existiram escolas normais, com o fim de formarem professores, desde o final do século XIX até serem extintas pelo Estado Novo (Carreira, 1996).

A questão da municipalização tem sido discutida em Portugal onde, do lado dos professores e sindicatos, existe muita desconfiança em relação a este modelo, possivelmente devido à imagem que muitos cidadãos têm do poder local, como sendo foco de corrupção e partidarização, talvez por receio da politização da escola, mas de facto os indicadores internacionais de perceção da corrupção não abonam a favor de Portugal. De acordo com os dados do relatório de 2014 divulgado pela *Transperacy.org*, Portugal encontra-se na 31ª posição na perceção de corrupção enquanto a Finlândia se encontra no 3º.

Esta questão não é nova em Portugal, já era previsto pelo Marquês de Pombal uma forte vertente municipal e durante o século XIX foi várias vezes tentada, tendo sido definitivamente centralizado em 1892 por decreto de Dias Ferreira. Com a República a problemática ressurgiu e em 1911. Aplica-se a descentralização em 1913 para acabar em 1918, por não ser melhor que o centralismo e por queixas dos professores da opressão e abuso dos dirigentes e vereadores municipais, houve ainda mais uma tentativa em 1924, que esbarrou com o protesto dos docentes e não foi implementada (Carreira, 1996).

### **6.2.2. RECURSOS**

Conexo à autonomia estão os recursos e como estes são geridos. Esta é uma questão que tem tido algum relevo devido à austeridade orçamental em prática por quase toda a

Europa, a Finlândia não é exceção, principalmente quando se fala de recursos financeiros e humanos.

Algo que separa os dois países em análise é a forma como são recrutados os recursos humanos, nomeadamente docentes. Enquanto em Portugal temos um sistema centralizado em que o recrutamento é gerido diretamente pelo MEC, na Finlândia o sistema é gerido diretamente pelas escolas e municípios. Este tipo de processo é muito questionado, contudo na Finlândia o processo de seleção de candidatos às reduzidas vagas nas universidades é tão exigente, assim como o processo de formação, acabando por ser as instituições a “seriar” os futuros profissionais, no entanto este tema será aprofundado mais adiante.

A experiência em Portugal deste tipo de gestão de recursos humanos conhecidos por “ofertas de escola” tem sido alvo de várias críticas por parte de docentes e sindicatos, tendo havido mesmo ações judiciais contra escolas devido a processos de recrutamento pouco claros ou alegadamente em favorecimento de candidatos.

No que respeita os recursos financeiros o que separa os dois países começa pelo orçamento geral anual dedicado à educação e a que destinam as verbas. Em Portugal, mais de 80% do orçamento da educação destina-se a pagar funcionários, maioritariamente docentes, visto que os auxiliares de ação educativa são pagos pelas câmaras municipais (OCDE, 2014a). No caso finlandês, as despesas com pessoal rondam os 60%, contudo os alunos finlandeses têm direito a uma educação totalmente gratuita até ao final do ensino obrigatório, todos os materiais, refeições, livros e transporte são disponibilizados a todos os alunos de igual forma, fazendo parte dos orçamentos camarários. (Kansanen e Meri, 2007). De acordo com dados da rede EURYDICE (2013a), a fatia do orçamento de estado em números absolutos que cada um destes países dedicou à educação entre 2008 e 2011 diminui 1% em Portugal e 0,4% na Finlândia, este período coincide com a crise económica que se iniciou em 2008, esta variação pode ser explicada pelos números do quadro abaixo. O grande aumento de despesa em 2009 é seguido por um grande corte em 2011.

*Quadro 2: Evolução do orçamento da educação em Portugal.*

Ano	Valor base 100 em 2008	Despesa em milhões de €	Evolução Anual
2008	100	7348,6	
2009	115,77	8507,4	15,77%
2010	116,47	8559,2	0,61%
2011	107,21	7878,5	-7,95%
2012	90,12	6622,4	-15,94%
2013	96,73	7108,4	7,34%
2014	94,70	6959,1	-2,10%

Fonte: PORDATA



Os dados disponibilizados pelo PORDATA revelam que em termos concretos o orçamento da educação em Portugal sofreu cortes que no seu máximo atingiram 15%. Entre 2007 e 2014 (sem acerto de inflação) a diferença é de 5,3%, mas se atendermos à diferença entre 2010 e 2014 a diferença sobe para mais de 20% aproximadamente 1.600 milhões de Euros.

Em relação à Finlândia, os dados disponibilizados pela Statistics Finland mostram uma evolução constante do investimento na educação. Observamos que o valor efetivo da despesa pública em educação tem crescido aproximadamente 1% ao ano e que, proporcionalmente, o investimento feito pelos finlandeses no ensino é quase do dobro do português.

*Quadro 3: Evolução do orçamento da educação na Finlândia*

Tipo de Despesa	Ano							Mudança 2012-2013
	1995	2000	2005	2010	2011	2012	2013	
	EUR million	EUR million	EUR million	EUR million	EUR million	EUR million	EUR Million	
<b>Total</b>	<b>6 113</b>	<b>7 348</b>	<b>9 253</b>	<b>11 532</b>	<b>11 930</b>	<b>12 149</b>	<b>12 278</b>	<b>1,1</b>
Despesa corrente como percentagem do PIB	6,2	5,4	5,6	6,2	6,1	6,1	6,1	

*Fonte: Statistics Finland*

O supra citado relatório da EURYDICE (2013a) indica que em termos absolutos, o que por vezes acontece em tempos de crise, por aumento das despesas em apoios sociais, as despesas gerais do estado subirem e induzirem uma leitura de redução do investimento, mesmo que este não se tenha alterado, o que segundo o relatório aconteceu em Portugal. No mesmo relatório podemos observar que relativamente à proporção do PIB para os mesmos anos a quota dedicada à educação flutuou nos dois países. O que pode parecer um aumento das despesas da educação neste período reflete o decréscimo do PIB durante a crise, no caso da Finlândia a queda da multinacional Nokia arrastou o PIB desta nação, enquanto em Portugal a contração de vários setores da economia levaram também a uma redução do PIB.

Quadro 4: Despesas em educação em percentagem do PIB entre 2008 e 2011

	2008	2009	2010	2011
Finlândia	5,9%	6,6%	6,6%	6,4%
Portugal	6,2%	6,8%	7,1%	6,3%

Fonte: Eurydice, 2013

Em ambos países as escolas têm orçamentos para as suas despesas correntes, dependendo de verbas disponibilizadas nos orçamentos gerais dos respetivos estados, o que difere é percentagem que depende do poder local e das autarquias. No ano de 2011, em Portugal 95,8% do financiamento público da educação partia da administração central e 4,2% dos governos regionais, na Madeira e Açores. Na Finlândia a maior fatia do orçamento coube aos municípios, 66.8%, cabendo à administração central 33.2% (pordata.pt).

No que concerne às despesas de educação por aluno (incluindo o ensino superior), os dados do Banco Mundial de 2011 mostram que em percentagem do PIB *per capita* a Finlândia (PIB=50.790,72\$USD) investiu 20,2% e Portugal 20,8%. O que significa em termos absolutos aproximadamente 10259\$USD por cada aluno finlandês e 4824\$USD por cada aluno em Portugal (PIB=23.196,18\$USD).

Respeitante aos recursos, há um ponto que separa claramente os dois países, a forma como é garantida a igualdade no acesso e frequência do ensino obrigatório. Em Portugal um dos mecanismos para garantir a igualdade é a Ação Social Escolar, que garante aos alunos proveniente de estratos socioeconómicos mais desfavorecidos manuais, materiais, transporte e alimentação podendo estar isentos de custos se o escalão atribuído for “A” ou com custos reduzidos se for “B”. Todavia na Finlândia o acesso e frequência à educação é universalista, os todos alunos finlandeses têm o mesmo acesso gratuito ao ensino e todos têm direito a materiais, manuais, transporte e alimentação gratuitos, esta medida esbate desigualdades e cria igualdade no acesso oferecendo as mesmas ferramentas a todos.

### **6.3. ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

#### **6.3.1. OS DIRETORES**

A população estudantil e a dimensão das escolas transporta-nos até à questão da gestão interna das escolas. Aqui existe uma convergência entre os dois países, pois em ambos a gestão está sob a alçada de um diretor, que é um órgão unipessoal e este tem a possibilidade de criar a sua equipa. Em Portugal esta varia com o número de alunos e escolas dentro do agrupamento, visto que cada uma terá um coordenador. Na Finlândia as equipas são maiores, é comum os diretores das escolas finlandesas terem algumas horas para lecionar, assim como os seus assessores. Em Portugal, por seu turno, o cargo de

diretor é a tempo inteiro, tal como alguns dos seus assessores, o que pode justificar o menor tamanho das equipas de direção em Portugal. Autores como Ritva Jakku-Sihvonen e Hannele Niemi (2006) ou Pasi Sahlberg (2011) destacam o papel de liderança do diretor, como um gestor pedagógico, que atua em proximidade com docentes, funcionários e alunos.

Nos dois países, é obrigatória uma formação específica para o exercício do cargo de diretor. Em Portugal são necessárias 250 horas de formação, para além de terem no mínimo cinco anos de experiência no ensino. Do lado finlandês, os candidatos a diretor têm de ter completado 15 créditos ECTS em formação no Institute of Educational Leadership, para além da sua formação docente, e terem experiência no ensino – não havendo contudo um número de anos mínimo de experiência no ensino (EURYDICE, 2013b).

A forma como é feito o recrutamento dos diretores é similar nos dois países, é um procedimento público aberto pelas escolas, ao qual quem preencha os requisitos pode candidatar-se. Em Portugal o poder de seleção recai sobre o Conselho Geral, órgão representativo da escola, que inclui docentes, alunos, pais, funcionários e representantes do poder local, este órgão tem o poder de eleger e destituir o diretor e faz a monitorização e avaliação da implementação dos planos educativos (EURYDICE, 2013b). Na Finlândia os diretores, para além da equipa de gestão, têm ainda o poder de criar “grupos de liderança”, normalmente compostos pelos coordenadores de departamento ou grupo de ensino, de certa forma como os Conselhos Pedagógicos nas escolas portuguesas, mas sem a mesma formalidade (EURYDICE, 2013b).

### **6.3.2. AVALIAÇÃO**

As inspeções e avaliações internas e externas aos estabelecimentos de ensino tornaram-se prática comum em Portugal, em contraponto na Finlândia estas práticas não são correntes. Autores finlandeses falam de “accountability” que pode ser traduzido para responsabilidade ou responsabilização da escola na procura de garantir o sucesso dos alunos (Sahlberg, 2007), argumentando que existe uma carga fiscalizadora e até punitiva nas políticas de inspeção e avaliação, quando estas deviam ser formativas, tal como na Finlândia.

Ritva Jakku-Sihvonen e Hannele Niemi (2006:8) afirmam que “em vez de inspeção o cumprimento dos objetivos nacionais é avaliado através de aferições nacionais e internacionais por amostragem. O desenvolvimento da educação é baseado em aferições e pesquisa em cooperação com docentes formadores de professores, investigadores, professores e associações de diretores”<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> As citações em língua estrangeira foram traduzidas pelo autor.

O fim do órgão destinado a inspecionar escolas não ditou assim o fim da avaliação do sistema de ensino finlandês. As escolas são avaliadas através de provas de aferição aleatórias e análise dos resultados escolares, todavia o seu fim não é fiscalizar ou punir as escolas com piores desempenhos mas procurar e corrigir fragilidades (Jakku-Sihvonen e Niemi, 2006). De facto algo que se destaca nos relatórios do PISA é a grande homogeneidade de resultados das escolas finlandesas (OCDE, 2014b).

### **6.3.3. SUMULA DA DIMENSÃO ORGANIZACIONAL**

A estrutura organizacional dos sistemas educativos desempenha um papel importante nos processos de ensino/aprendizagem. Afirmar que não são centrais seria uma falácia, embora se observem nos relatórios da OCDE, nomeadamente relativos ao PISA, diferentes modelos nacionais com elevados desempenhos e resultados. Contudo algo se destaca, a forma como os recursos são distribuídos e como a quantidade dos mesmos interfere na qualidade geral de um sistema de ensino e na garantia de equidade e de qualidade.

## **6.4. DIMENSÃO CURRICULAR**

### **6.4.1. ORGANIZAÇÃO VERTICAL DOS CURRÍCULA**

Perrenoud (2003) afirmou “Só o Currículo, nada mais que o Currículo!”, sem currículo não há ensino, é o cerne do processo ensino/aprendizagem e é também referente para medir o sucesso (Perrenoud, 2003). Cada currículo nacional contém em si muito mais do que simples conteúdos e objetivos que devem ser adquiridos e cumpridos pelos alunos. O currículo é uma correia de transmissão de valores que uma determinada sociedade quer transmitir para as gerações futuras, mas é ainda um mecanismo social que define sucessos presentes e futuros.

De um modo geral os currículos na Europa são bastante transversais, existem por norma duas disciplinas nucleares a língua materna e a matemática, em torno destas gravitam geralmente as Ciências, as Artes, a Educação Física e as línguas estrangeiras. Estas são introduzidas mais cedo ou mais tarde nos currículos dos alunos, dependendo de fatores como a existência de mais do que uma língua oficial ou por estratégia educativa ou política, como por exemplo dar-se primazia à língua de um país vizinho ou ao Inglês. O que difere substancialmente são os pesos dados a cada disciplina ou à introdução de determinados conteúdos como a gramática.

Portugal, por exemplo, tem vindo a aumentar a carga horária das disciplinas de Português e Matemática - o que de acordo com Sahlberg (2011) é uma tendência verificada numa grande parte dos sistemas de ensino - em detrimento de outras, normalmente no domínio das artes. Esta medida tem como objetivo melhorar a performance dos alunos portugueses

nos exames nacionais a que são submetidos, mas também em provas como o TIMMS ou o PISA. Contrariamente, a maioria dos países nórdicos, onde se inclui a Finlândia, dão um maior ênfase ao ensino das artes, principalmente nas ISCED1 e 2, face a outros europeus.

#### **6.4.2. RETENÇÕES E EXAMES**

A organização curricular dos objetos de estudo, apesar de algumas semelhanças, são bastante díspares. Portugal tem um sistema de ensino obrigatório até aos dezoito anos, ou até à conclusão do 12º ano, contudo pouco mais de 80% (fonte: OCDE) dos alunos terminam o ensino secundário. Tal pode ser um reflexo das elevadas taxas de retenção no país, mais de 30% dos alunos inquiridos no PISA 2012 responderam que já tinham sido retidos pelo menos uma vez. A forte incidência das retenções no sistema de ensino português poderá estar por trás desta taxa de conclusão do ensino secundário.

O ensino obrigatório na Finlândia é oficialmente até ao 9º ano, contudo as taxas de conclusão do ensino secundário são superiores a 90% (fonte: OCDE), tal acontece pelo facto de ser obrigatório ter uma qualificação profissional para se entrar no mercado de trabalho, tal “obriga” os estudantes a optarem por vias vocacionais ou profissionalizantes, pois não sendo obrigatório, os alunos que pretendem seguir para o mercado de trabalho têm à sua disposição cursos que certificam e qualificam profissionalmente.

Ao contrário de Portugal, não existem destes cursos em escolas de ensino regular, as escolas que ministram estes cursos na Finlândia estão também sob a tutela da FNBE e podem ter gestão central, municipal ou privada. Este último modelo está normalmente associado a empresas, fundações ou outras entidades privadas e dão formação em áreas de importância económica nas áreas geográficas da sua influência. Em Portugal existem escolas profissionais de gestão privada que operam com apoio público. Nos dois países a frequência de cursos profissionais equivalentes ao 12º ano permite os alunos realizarem os exames de acesso ao ensino superior.

Em Portugal o ensino obrigatório inicia-se no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico (ISCED1), com uma duração de quatro anos, findos os quais os alunos têm de se submeter a uma prova de Português e outra de Matemática, que equivalem a 30% da nota final. Os alunos voltam a ser submetidos a prova de exame às mesmas disciplinas no final do 2º ciclo do ensino básico (ISCED1), no 6º ano. Neste ciclo de ensino passa-se para um regime de pluridocência, aplicado a uma organização de áreas disciplinares específicas. A ISCED2, que se inicia com o 7º ano, e diz respeito ao 3º ciclo do ensino básico, com a duração de três anos. No final deste ciclo, os alunos são, novamente, submetidos a exame às disciplinas de Matemática e Português. O ensino secundário inicia-se no 10º ano, tendo os alunos a oportunidade de escolher a área em que querem prosseguir os seus estudos, e

escolher entre uma via normal ou seguir uma via profissionalizante. No final do 11º ano os alunos são chamados a exame nas disciplinas terminais, assim como no 12º ano, sendo que os resultados dos mesmos são contabilizados para a média de acesso ao ensino superior. No caso dos cursos profissionais, no final do 12º ano os alunos têm de prestar provas de aptidão profissional.

Apesar de algumas restrições legislativas, as retenções são comuns em Portugal atingindo níveis de 34,5% nas ISCED1 e 2 (EURYDICE, 2010), de acordo com dados da OCDE. Alguns estudos indicam que é na transição de ciclo que ocorrem a maioria das retenções (Abrantes, 2013), talvez seja esse um dos motivos porque na Finlândia as taxas de retenção são mais baixas que as portuguesas. No mesmo inquérito realizado aquando do PISA, 2,8% dos alunos finlandeses afirmaram ter ficado retidos pelo menos uma vez no ensino básico, revelando uma proporção bem mais baixa que a portuguesa.

Em relação a Portugal, na Recomendação 2/2015 do Conselho Nacional de Educação lê-se o seguinte:

No quadro europeu, Portugal integra o grupo de países com maior taxa de retenção nos três níveis da CITE. De acordo com os dados do PISA 2012, dos 31 países em análise, apenas quatro apresentam valores da retenção acima dos 30 %. Nestes, enquadra -se Portugal com um valor de 34,3 % de alunos de 15 anos com, pelo menos, uma retenção no seu percurso escolar. Embora, ao longo da última década, a tendência da retenção e desistência tenha registado uma descida geral em todos os ciclos, os números da retenção são não só muito elevados como denotam que os percursos escolares marcados pela retenção se iniciam em níveis educativos muito precoces e se acentuam à medida que avança a escolaridade. Com efeito, os valores da retenção nos primeiros anos da escolaridade são preocupantes, logo no segundo ano de escolaridade, onde quase 10% dos alunos enfrentam uma primeira retenção, constituindo -se este grupo, desde logo, como o mais propenso a outra(s) retenção(ões) ao longo do percurso escolar. Da análise da série de resultados entre 2001 e 2013, é possível constatar que, a partir do ano letivo 2011/2012, a tendência de descida da retenção se tem vindo a inverter, sendo particularmente notório o caso do 6.º ano de escolaridade, onde a taxa de retenção duplicou em dois anos, a que não deverá ser alheia a introdução das provas finais, a partir desse ano letivo. Constata -se, ainda, que, nas transições de ciclo, os valores da retenção aumentam, em particular no 7.º e 10.º anos, o que poderá indiciar que a organização segmentada do ensino básico e a transição entre os ciclos e para o ensino secundário se constituem como momentos críticos no percurso escolar.

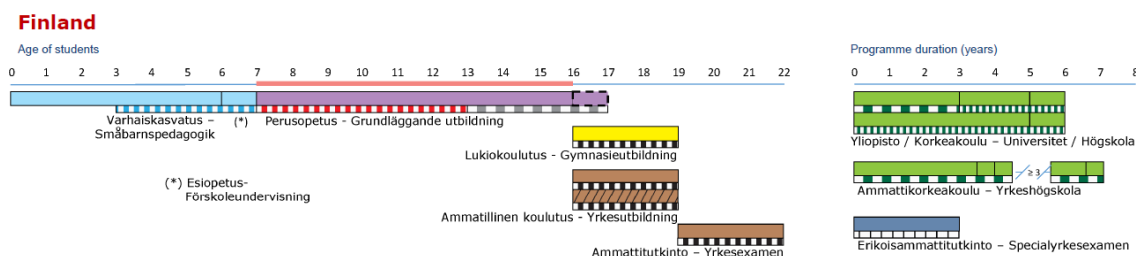
O ensino obrigatório na Finlândia inicia-se com o pré-escolar (ISCED0) e prolonga-se até ao 9º ano de escolaridade. O ano do pré-escolar é realizado na escola primária, sendo

seguido por seis anos de ensino primário (ISCED1), onde prevalece a monodocência, contudo algumas disciplinas têm professores especializados como trabalhos manuais, têxteis e língua inglesa. Estas disciplinas são introduzidas após o 1º ano. Não existem quaisquer exames no final de ciclo e não existe um sistema de classificação tipificado, sendo as avaliações apresentadas individualmente aos encarregados de educação, podendo ou não haver atribuição de valores quantitativos.

O ensino secundário inferior (ISCED2) inicia-se com o 7º ano e termina no 9º ano, maioritariamente na mesma escola, contudo algumas escolas lecionam todos os níveis de ensino. Apesar da ausência de exames, existe a atribuição de uma nota quantitativa no final deste ciclo, que condiciona o acesso às escolas secundárias e áreas de ensino que os alunos podem escolher.

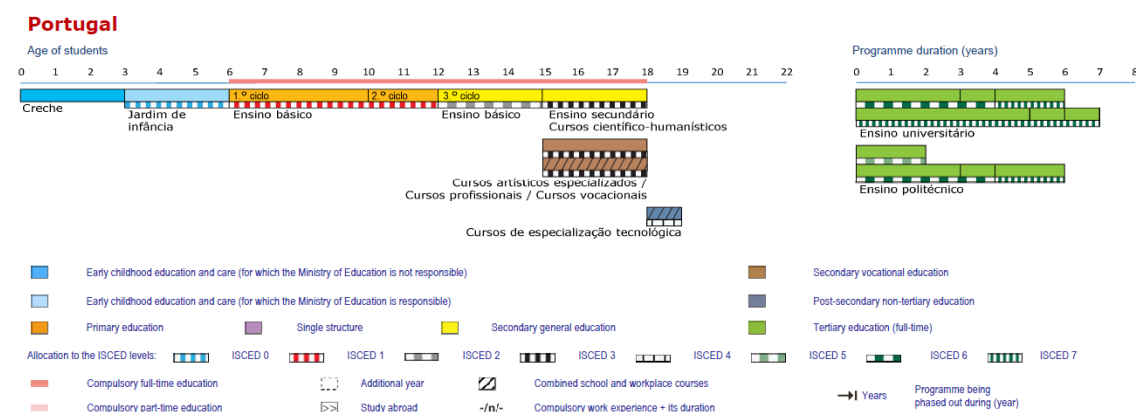
Havendo o princípio da liberdade de escolha (também muito apregoado em Portugal ultimamente) os alunos são livres de escolher os estabelecimentos de ensino secundário superior (ISCED3) que querem ingressar. No entanto, as escolas são livres de escolher os alunos que querem, o que cria desigualdades entre escolas, as que têm maiores níveis de desempenho nos resultados dos exames nacionais realizados no final do secundário, que dão acesso às universidades, são aquelas que captam os melhores alunos.

Figura 3: Organização dos níveis de ensino na Finlândia



Fonte: EURYDICE

Figura 4: Organização dos níveis de ensino em Portugal



Fonte: EURYDICE

### **6.4.3. ORGANIZAÇÃO TEMPORAL DOS CURRICULA**

Algo que é repetido com frequência sobre o ensino finlandês é o facto de as escolas terem menos carga letiva que a maioria das suas congéneres europeias, conseguindo mesmo assim excelentes desempenhos. Esta situação é evidente na ISCED1, mas nas ISCED2 e 3 a carga letiva aumenta para níveis similares aos de outros países.

Ao analisarmos o tempo diário e anual de permanência em escola observamos que os alunos portugueses levam um avanço substancial dos seus congéneres suómi (OCDE, 2014d). Os alunos finlandeses gozam de mais períodos de férias durante o ano, tendo férias de verão mais curtas, têm pausas letivas no outono e na primavera, assim como as férias de inverno na altura do Natal mas mais longas que as que os alunos portugueses. No entanto o número de semanas efetivas de aulas é bastante similar, em média 38.

Durante o 1º ciclo, os alunos finlandeses tem aulas em blocos de 60 minutos, dos quais quinze minutos são intervalo. Esta lógica permanece até ao ensino secundário inferior (até ao 9ºano), no secundário passam a ter blocos de 75 minutos que inclui o intervalo de quinze minutos (fonte).

Os alunos portugueses do 1º ciclo do ensino básico têm 90 minutos de aulas seguidos de meia hora de recreio, que não está incluída no tempo letivo, contudo como os professores de 1º ciclo passaram a ter de lecionar mais meia hora por dia levou a que muitas escolas adotassem um bloco de 120 minutos no inicio da manhã ou no final do tempo letivo da tarde.

Nos restantes ciclos a escolas podem optar por tempos de 45 minutos agregados em blocos de 90 minutos. Entre os blocos existem intervalos que podem variar entre os 5 e os 20 minutos. A outra opção são blocos de 50 minutos entrecortados por intervalos, também variáveis entre os 5 e os 20 minutos.

### **6.4.4. AVALIAÇÃO**

Sahlberg (2007) afirma que não existem exames, testes e avaliações clássicas no sistema educativo finlandês, tal é também muitas vezes veiculado pelos media.

A realidade é que os testes existem e normalmente têm uma frequência semanal, dependendo da ISCED e da carga horária da disciplina. O que difere do sistema português é a forma como os testes são contabilizados na avaliação, a sua essência é formativa e não classificativa, servem para os docentes ajustarem as suas metodologias e reforçarem conteúdos.



No que respeita a avaliação, na Finlândia os resultados são pessoais e privados, não há pautas no final de cada período letivo e as notas dos testes são também apresentadas aos encarregados de educação sem que haja uma comparação de resultados entre alunos.

No último ano da ISCED2 e durante a ISCED3 as avaliações revestem-se de maior importância no país nórdico, pois a nota atribuída no final da primeira condiciona o acesso ao ensino secundário, como já foi referido anteriormente. No entanto estas avaliações são muitas vezes contestada por não haver um sistema e critérios nacionais definidos e testes estandardizados, reflexo da autonomia das escolas, levantando-se muitas vezes a questão do inflacionamento de notas para que os alunos entrem nas melhores escolas secundárias. Não existe um *ranking* oficial de escolas na Finlândia, tal como em Portugal. Contudo são publicados pelos media com base no número de alunos com as menções mais altas nos exames. Apesar das notas não serem públicas, o número de alunos que se distinguem com o título *laudatur*<sup>4</sup> cria este fenómeno, visto somente 5% dos candidatos atingirem este nível.

Esta questão também se põe em Portugal, mas aqui os resultados são públicos. O que leva pais e alunos a escolher determinada escola em detrimento de outra. Mas a questão do inflacionamento de notas também se coloca e aqui tem dois fatores que o motivam: em primeiro lugar a posição das escolas nos rankings, apesar de não oficiais; em segundo lugar, a atribuição de créditos horários às escolas com melhores resultados e menos insucesso escolar. Esta situação leva as escolas a atribuírem classificações mais elevadas, permitindo assim que, mesmo com classificações negativas nos exames nacionais, os alunos possam transitar de ciclo ou melhorar a média de acesso ao ensino superior.

#### **6.4.5. PERSPETIVA INTERNACIONAL**

Os projetos/programas internacionais como o PISA e o TIMMS são usados por governos, partidos políticos e pelos media para comparar desempenhos de sistemas educativos, mas até que ponto estas provas traçam uma real imagem dos sistemas de ensino? Os resultados da Finlândia no PISA têm colocado o país na liderança dos países europeus, no entanto após o ano 2000 os seus resultados têm vindo a piorar, contrariamente Portugal tem vindo, modestamente, a subir mas mantendo-se abaixo da média da OCDE. Salienta-se também que os alunos finlandeses que prestaram a primeira prova PISA no ano 2000

---

<sup>4</sup> Na Finlândia as classificações finais são obtidas pela média dos exames obrigatórios e opcionais, nas três épocas de exame, e têm as seguintes menções: *laudatur* (L) 7; *eximia cum laude approbatur* (E) 6; *magna cum laude approbatur* (M) 5; *cum laude approbatur* (C) 4; *lubenter approbatur* (B) 3; *approbatur* (A) 2; *improbatur* (I) 0. Distribuídas na ordem seguinte: L – 5%; E – 15%; M – 20%; C – 24%; B – 20%; A – 11%; I – 5%.

iniciaram e os seus estudos antes da reforma de 1995, sendo que os anos fundamentais da ISCED1 foram realizados numa doutrina educativa mais clássica (Sahlgren, 2011).

As autoridades finlandesas têm, no entanto, usado os resultados do PISA como forma de promover o seu sistema de ensino, veiculado através dos *media* internacionais e por vários autores que discorrem sobre o “milagre” finlandês (Simola, 2005) e sobre as “lições” (Sahlberg, 2011b) que podem dar ao mundo, não tendo em conta, em certos casos, os menos abonatórios resultados do TIMSS e desvalorizando os piores resultados gerais nesta prova internacional com o aumento de alunos estrangeiros na Finlândia (Finland Times, 2015).

Mesmo em Portugal a exposição mediática dada ao PISA leva políticos e “*opinion makers*” profissionais a considerar os seus resultados e impactos nas políticas educativas nacionais (Lemos e Serrão, 2015; Simola, 2005).

## **6.5. DIMENSÃO PROFISSIONAL E CORPORATIVA**

### **6.5.1. FORMAÇÃO**

A formação de docentes na Finlândia passou para a alçada das universidades por volta de 1980. A partir dessa data para se lecionar em qualquer nível de ensino neste país era necessário ser detentor de um Mestrado. Esta é uma das medidas que Sahlberg (2010) também enuncia como centrais no sucesso do sistema de ensino finlandês.

A qualificação dos professores é realizada por um processo chamado “Research Base Teacher Education” (Formação de Docentes Baseada em Pesquisa), criando assim o professor investigador, cujo ensino/investigação se desenrola nas *normaalkuolo* (escolas normais). Estas, como anteriormente explicado, pertencem às instituições de ensino superior que lecionam cursos de educação, no fundo são laboratórios educativos, mas cuja população estudantil, principalmente no ensino secundário é rigorosamente selecionada. São estas as escolas que surgem no topo das escolas públicas finlandesas e são, por norma, aquelas que abrem as portas a visitantes estrangeiros sejam eles políticos, jornalistas, docentes, etc.

Esta abordagem de formação de docentes procura integrar a investigação em todas as unidades curriculares, tendo como objetivo criar professores autónomos e reflexivos capazes de usar metodologias de investigação nos seus processos de ensino (Toom et al, 2010). O professor reflexivo deve ter em si “pensamento pedagógico” (idem, 2010:333). Este é atingido através do seu processo de formação, enquanto estudantes familiarizados com literatura de investigação e com metodologias de investigação, culminando com a redação de teses de licenciatura e mestrado (ibidem, 2010). A tese elaborada pelos estudantes de educação é um trabalho formal de investigação, que mais do que produzir

novo conhecimento tem como fim a descoberta a pessoal e profissional, para que os futuros professores baseiem as suas decisões pedagógicas em fundamentos teóricos (idem, 2010).

O trabalho dos professores na Finlândia é bastante autónomo o que implica que estes tenham a capacidade de justificar as suas opções pedagógicas perante os pais, diretores e colegas. Um dos aspetos desta autonomia é o desenvolvimento curricular, no qual os professores participam (Toom et al, 2010). Os autores salientam ainda que a formação docente não é contextualmente condicionada, desta forma os estudantes que frequentam cursos de educação podem optar por outras carreiras, não necessariamente o ensino.

A qualidade da formação dada aos docentes, associada ao relevo social que a profissão docente tem, reflete-se na dificuldade que existe no acesso aos cursos, com *numerus clausus* e uma grande exigência nas classificações de exame de final do ensino secundário, o que leva muitos alunos a repetir provas e tentativas de ingresso até o conseguirem. Tal situação reflete-se na idade dos alunos a frequentar os cursos de formação de docentes, normalmente superior às dos outros cursos, a rondar os 22 ou 23 anos no primeiro ano.

Em Portugal, a formação docente ocorre tanto em Institutos Politécnicos como em Universidades, os primeiros por norma formam docentes do 1º e 2º ciclo do ensino básico, sendo que os segundos formam docentes do 3º ciclo e secundário.

Desde a adoção do Processo de Bolonha que a formação docente nos Institutos Politécnicos em Portugal passou a obrigar a realização de mestrado visando a especialização numa área de ensino do 2º ciclo ou no 1º ciclo, condicionando a sua duração a cinco anos (Toom et al, 2010). Por outro lado, a especialização em educação dos cursos universitários passou também a ser feita através de mestrado. Em ambos os casos, a especialização prevê um período de estágio curricular com práticas pedagógicas em estabelecimento de ensino supervisionado por um docente da escola e por um docente da instituição de ensino, a dissertação normalmente incide sobre o período de estágio e sob forma de relatório.

O acesso à profissão em Portugal após a formação dá-se através de concursos nacionais ou ofertas de escola, a acumulação de tempo de serviço aumenta as probabilidades de contratação, contudo a vinculação a uma escola ou quadro de zona pode levar anos.

Os professores finlandeses têm de concorrer diretamente às escolas, por norma os grandes centros urbanos como Helsínquia ou Tampere atraem mais candidatos, quer pelo nível de vida, quer pela maior concentração de escolas. Contudo, para além dos subsídios do governo, a autonomia permite aos diretores e autoridades locais, das áreas com menor densidade populacional, criarem incentivos salariais para atrair candidatos.

Já no caso português a situação aparenta ser oposta, os grandes centros urbanos de Lisboa e Porto e seus concelhos satélite conseguem absorver a maioria dos candidatos onde, devido a uma maior densidade populacional, se encontram a maioria dos alunos e das escolas. Tal pode ser explicado pelo decréscimo populacional do interior, onde por redução do número de alunos houve encerramento de escolas, associado ao aumento do número destes por turma.

### **6.5.2. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA**

No que toca à formação contínua, existem algumas distinções entre os dois países, designadamente a obrigatoriedade ou não de participar e realizar ações de formação. Em Portugal a formação contínua está ligada à carreira e à progressão da mesma, significando isto que a obtenção de créditos de formação é obrigatória. No caso finlandês nada obriga os docentes a realizarem formação e aprendizagem ao longo da vida, apesar de muitos participarem e os municípios, tal como as universidades, promoverem muitas ações de formação, que se distinguem das portuguesas por serem gratuitas - toda educação é gratuita na Finlândia.

Ao contrário de Portugal, a política finlandesa neste campo é a de encorajar o que denominam *continuing professional development* (CPD). Este desenvolvimento profissional continuado tem uma vertente académica pós mestrado através de estudos “licentiate” ou doutorais (Toom et al, 2010). O esforço dos docentes é recompensado por bonificações salariais.

### **6.5.3. CORPORATIVA**

Longe de serem os profissionais mais bem pagos em qualquer um dos países, a profissão docente é, no geral, socialmente reconhecida. No entanto a imagem que estes profissionais têm do seu valor social é diferente entre os dois países. De acordo com o estudo TALIS da OCDE (2014c) somente 10,7% dos professores portugueses acreditam que a sua profissão é socialmente valorizada contra os 58,6% dos docentes finlandeses.

No caso finlandês é algo que é reiterado por vários autores (Sahlberg, 2011; Simola, 2005; Laukkanen, 2007), os professores são equiparados a médicos ou arquitetos e outras profissões de grande responsabilidade. Contudo Ella Punakallio e Fred Dervin (2015), através da análise de notícias em dois jornais da imprensa finlandesa sobre professores entre o ano 2000 e 2013, concluem que o que se passa através destes meios de comunicação social não é o testemunho idílico que é veiculado por alguns autores como Pasi Sahlberg, pela FBE e outras autoridades finlandesas.

Em Portugal não existem estudos aprofundados, à semelhança do de Punakallio e Dervin (2015), sobre a imagem dos professores na sociedade. Esta, no entanto, é positiva, de acordo com o “barómetro das profissões” publicado no jornal Diário de Notícias publicado a 5 de Novembro 2005, onde esta profissão surge no terceiro lugar das profissões mais valorizadas. Contudo, a perceção que os próprios professores e diretores de escolas têm da valorização social da profissão docente é bastante baixa (OCDE, 2014c).

#### 6.5.4. CARREIRA

Os dados disponibilizados pela rede EURYDICE indicam que a estrutura das carreiras dos professores variam muito nos países europeus, estando também dependentes dos níveis de ensino lecionados e se se tratam de sistemas centralizados ou não.

*Quadro 4: Salários brutos anuais mínimo e máximo na Finlândia e em Portugal.*

	ISCED 1		ISCED 2		ISCED 3	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
Finlândia	31 699	41 227	34 235	44 526	36 303	48 064
Portugal	21 458	41 164	21 458	41 164	21 458	41 164

*Fonte: EURYDICE*

Como se pode observar no quadro anterior os vencimentos anuais dos professores finlandeses variam com o nível de ensino que lecionam, sendo os professores do ensino secundário aqueles que mais ganham tanto no escalão mais baixo como no mais alto. Em Portugal, por outro lado, não existe diferenciação salarial entre docentes de ciclos diferentes, há no entanto uma maior disparidade entre aqueles que estão no início da carreira e no topo da carreira.

As tabelas salariais em Portugal são regidas, administradas centralmente pelo MEC, estando congeladas desde 2009. As revisões salariais são decididas pelo Governo e discutidas com os sindicatos. Do lado finlandês estas discussões são feitas entre o único sindicato e os representantes das autoridades centrais e locais. Estas entidades são responsáveis também pelos abonos que podem acrescer aos salários por aumento de qualificações formais, formação profissional, deveres acrescidos, performance dos alunos, atividades extra curriculares, ensino de alunos com necessidades especiais e horas extraordinárias. O Ministério da Educação garante também aos professores um abono por mobilidade ou por ensino em locais remotos ou áreas desfavorecidas e por elevado custo de vida. Em Portugal não existem quaisquer abonos ou ajudas de custo com exceção ao pagamento de horas extraordinárias que são decididas centralmente (European Commission, EACEA, Eurydice, 2013).

Para atingir o topo da carreira um professor português necessita de 34 anos de serviço, tendo que passar por dez escalões com índices remuneratórios diferentes, permanecendo pelo menos 4 anos em cada escalão e em função da sua avaliação, sendo que de momento não existem professores no 5º escalão. Ao invés, os seus colegas nórdicos precisam de 20 anos para atingir o topo da tabela salariais, este salário tem por base o ordenado mínimo definido nos acordos com incrementos por antiguidade (European Commission, EACEA, Eurydice, 2013).

Os dados apresentados no quadro anterior revelam que existe uma maior desigualdade salarial em Portugal entre a base e o topo da carreira docente.

#### **6.5.6. AVALIAÇÃO**

Não existe avaliação docente na Finlândia, pelo menos formalmente (Sahlberg, 2007). Existem no entanto formas de premiar docentes que se destaquem pelo seu desempenho, normalmente sob a forma de bonificações salariais que são da responsabilidade dos diretores e das autoridades locais (European Commission, EACEA, Eurydice 2013).

A avaliação em Portugal foi introduzida com o intuito de melhorar a qualidade de ensino, contudo o que sobressai é uma tentativa de estancar a progressão nas carreiras, criando um sistema de bloqueio a tais pretensões, isto porque a avaliação condiciona a progressão, tal como está escrito no preâmbulo ao Decreto-Lei 75/2010 (Estatuto da Carreira Docente):

“Em primeiro lugar, reforça -se a articulação entre a avaliação do desempenho, agora com procedimentos mais simplificados, e a progressão na carreira. Assim, por um lado, os docentes com melhores resultados na avaliação de desempenho são premiados com a progressão mais rápida, ao mesmo tempo que, por outro lado, se permite diagnosticar situações que careçam de intervenção. A valorização do mérito traduz -se não só nas bonificações de tempo de serviço para progressão na carreira, mas também na progressão aos 5.º e 7.º escalões sem dependência de vaga para os docentes que obtenham na avaliação de desempenho as menções qualitativas de Muito Bom ou de Excelente”.

#### **6.5.7. SINDICATOS**

Só existe um sindicato de professores na Finlândia, - ao contrário do acontece em Portugal, onde existem duas plataformas sindicais de professores FENPROF e FNE -, que no total integram 17 sindicatos e existem ainda alguns sindicatos não federados.

Nos dois países as organizações sindicais desempenham papéis semelhantes, contudo no caso finlandês o sindicato está presente nas revisões curriculares e na elaboração dos

novos currículos. O papel e o poder do sindicato de professores na Finlândia foi de grande relevo até final do século XX, apoiado no papel histórico dos professores, na criação de uma identidade nacional finlandesa desde o final do século XIX, à independência da Rússia em 1917, passando pela reconciliação nacional após a guerra civil de 1918 e dos conflitos com a URSS na década de 1940 (Simola, 2005).

O papel histórico dos professores portugueses é de grande relevo no final da monarquia e após a implantação da república em 1910, com todas as suas intenções de educar o povo. Com o desmoronar da 1ª República em 1926, que levou ao surgimento do Estado Novo em 1933 a proibição de estruturas representativas de trabalhadores do setor público apagou qualquer papel interventivo da classe docente até 1974. A revolução de Abril levou também ao extremar de posições ideológicas o que pode explicar a fragmentação do corpo docente por uma miríade de sindicatos (Stoer, 2006).

#### **6.5.8. SUMULA DA DIMENSÃO PROFISSIONAL**

O que podemos observar neste eixo da análise são dois estados com posturas distintas em relação aos seus docentes, nomeadamente no que respeita à valorização por parte das autoridades finlandesas em documentos oficiais, enaltecendo a formação que recebem e que eles são os grandes responsáveis pela imagem positiva que a educação finlandesa tem no exterior. Simola (2005:456) afirma que “é inequivocamente atribuível aos excelentes professores finlandeses e à alta qualidade da formação docente finlandesa”.

Do lado português questões como a avaliação docente e a Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades têm sido fatores de discussão pública e de exposição mediática da profissão docente. Contudo, sem dados empíricos não se pode acusar responsáveis ministeriais e dirigentes políticos de denegrirem a imagem dos professores ou demonizarem os docentes, argumentos utilizados por opositores políticos e sindicatos na defesa das suas posições. Mas a História (que por vezes se repete) mostra-nos que a figura do professor teve momentos de maior e menor importância social e que a estratégia de reduzir o seu valor social não é nova, foi empregue pelo Estado Novo (Carreira, 1996). Em 2001 António Magalhães escrevia:

desde 1997 que, de uma forma mais ou menos organizada, os jornais de referência, fazedores de opinião, intelectuais mais ou menos desiludidos com os desenvolvimentos da democracia portuguesa e intelectuais conservadores, sob a capa da luta contra a descida do nível académico, do nível cultural das nossas escolas, da luta contra o laxismo disciplinar e corporativismo profissional, se lançaram numa cruzada a favor da excelência académica. Por tal parecem entender essencialmente aquilo que é proporcionado pelas pedagogias explícitas de transmissão, (...). A assunção destas pedagogias por parte dos educadores teria como correspondente, no que diz respeito aos educandos, a saliência do esforço e do empenhamento que, por seu turno, permitiriam seleccionar os “melhores”, isto é, os que mais mérito (talento +

empenho) revelassem. Este discurso neo-meritocrático tem dilacerado os discursos identitários de alguns professores que, em alguns casos, acabam por se rever nas críticas ao desenvolvimento da escola para todos. Este desenvolvimento, segundo essas críticas, seria dirigido política e ideologicamente pelos chamados ‘Filhos de Rousseau’ que, assim, legitimariam não só uma generalizada descida do nível académico como também uma consequente desvalorização social do estatuto profissional dos professores (Magalhães, 2002: 144).

Acrescenta-se também a questão do desenvolvimento profissional, os professores finlandeses são motivados a fortalecer a sua formação académica e profissional através de acréscimos salariais e progressão na carreira, ao contrário do que acontece em Portugal, onde a formação contínua está associada à avaliação de desempenho, os professores têm um regime de obrigatoriedade de realização destas formações.

## **7. CONCLUSÕES**

### **7.1. CONCLUSÃO DA ANÁLISE**

Na análise foram detetadas evidências que mostram pontos de convergência e divergência entre os dois sistemas educativos em estudo. Contudo, no que respeita a esta conclusão, dar-se-á maior enfoque às diferenças.

Nóvoa e Yariv-Marshal (2003) apontam para importância do contexto social e histórico quando se comparam sistemas educativos, pois sem a contextualização não é possível comparar. Acresce assim à análise uma quarta dimensão histórico-social, que dá forma e estrutura às restantes três.

Posto sob esta perspetiva temos dois países que no dealbar do século XX têm um nível de iliteracia a rondar os 75% (Simola, 2005), ao nível do desenvolvimento não são tão diferentes um do outro, pouco industrializados e fortemente agrícolas. Ambos tiveram envolvidos em conflitos armados que marcaram profundamente a sua história e respetivas sociedades. Portugal participou na 1ª Guerra Mundial em várias frentes (Europa e África) e também na guerra do ultramar entre 1961 e 1974 que marcou indelevelmente a sociedade portuguesa. A Finlândia, por seu turno, logo a seguir à sua independência da Rússia em 1917, viu-se a braços com uma sangrenta guerra civil, que em 4 meses causa mais de 40.000 baixas, num país que na época contava com cerca de 3 milhões de habitantes, que fraturou a sociedade durante décadas. Perdeu territórios para a Rússia quando entrou em guerra com esta na década seguinte, para os recuperar quando se aliou à Alemanha na 2ª Guerra Mundial. O impasse entre a Rússia e a Finlândia é resolvido através de um armistício que leva à expulsão das tropas alemãs dos seus territórios pela força das armas e a uma redefinição de fronteiras que levou o país nórdico a um recuo territorial maior que antes da guerra (Simola, 2005).



No entanto durante este período, a Finlândia tenta consolidar internamente a noção de nacionalidade finlandesa através da escolarização da população. Começando a divergir de Portugal, que depois do conturbado período a 1ª República, submerge sob o peso do Estado Novo, que apesar do aumento relativo da literacia e de uma tímida industrialização, mantém o país num torpor social até 1974 (Almeida e Vieira, 2006).

Simultaneamente, na década de 1960, o fenómeno do êxodo rural acontece nos dois países, o que criou uma grande pressão demográfica e social nas maiores cidades dos dois países, contudo este fenómeno é acompanhado em Portugal pelo fenómeno da emigração, causado pela falta de emprego e pela Guerra do Ultramar. Durante esta década e até à seguinte Portugal começa, aos poucos, a aplicar reformas educacionais, como o fim da dualidade do sistema educativo e a expansão do ensino superior. Similarmente a Finlândia, ao abrigo das teorias do capital humano, começa a discutir o fim do sistema dual, no entanto a expansão do ensino superior tinha acontecido logo a seguir à 2ª Guerra Mundial, em 1948.

Os dois sistemas educativos já vinham num percurso divergente desde 1921, quando a Finlândia instaurou um sistema de ensino universal, gratuito e obrigatório de seis anos em todo o território. Este movimento divergente entre os dois países amplia-se durante o período fascista em Portugal. Em 1981, 28,97% da população portuguesa não sabia ler nem escrever (Carreira, 1996), opostamente em 1980 a Finlândia tinha uma taxa de escolarização de 100%.

O grande esforço de Portugal para massificar o ensino surge depois da Revolução de Abril, mais de 50 anos depois da Finlândia. Este esforço, no entanto, levou a um aumento significativo do número de escolas e de alunos, derivado também do aumento da escolaridade mínima e do aumento de população. Esta situação criou também uma grande necessidade de professores, cuja escassez fez com que o sistema recorresse a profissionais não qualificados e à abertura de cursos para superar as necessidades. Em relação ao aumento do número de docentes, que duplica entre 1970 e 1975 e atinge os 183.428 em 1990-1991, o autor afirma que “às exigências quantitativas que a explosão escolar determinou, a resposta qualitativa pode ter ficado aquém das necessidades” (Carreira, 1996:450). No final da década de 1970 os finlandeses iniciam uma grande reforma à formação de docentes (*research base education*), passando dos politécnicos para as universidades e passando a ser obrigatório o grau de mestre para lecionar nas escolas do país, mais de 20 anos antes do Processo de Bolonha.

Enquanto Portugal lutava contra os elevados níveis de insucesso e abandono escolar nos anos de 1980 e 1990, os finlandeses procuravam aumentar os padrões e a qualidade do

sistema, afastando o centralismo, dotando as escolas de autonomia e abandonando a pré-aprovação de livros e o inspetorado.

A década de 1990 é um período de contra ciclo, a Finlândia é atingida por uma forte crise económica, reflexo do colapso da União Soviética que era o seu maior parceiro comercial (Simola, 2005). Por outro lado, Portugal vive um período de crescimento económico motivado sobretudo pela indústria da construção e pela injeção de fundos comunitários (Almeida, Castro e Félix, 2009; Aguiar e Martins, 2005).

Sahlgren (2013), relativamente à Finlândia, afirma que o baixar de resultados no PISA a partir de 2003 pode estar relacionado com o efeito riqueza, que promove em certa medida o desinteresse escolar ou hedonismo nos estudantes, o que é um fundamento redutor e bastante questionável. Contudo o autor argumenta que o aumento de alunos filhos de emigrantes não explica por si só o declínio dos resultados no PISA (Sahlgren, 2013), como, segundo o mesmo autor, é defendido pelas autoridades e especialistas finlandeses. Citando o testemunho de especialistas e profissionais finlandeses aponta para evidências de que a “hipótese do efeito riqueza é correta” (Sahlgren, 2013:52), pois já se manifesta há mais tempo junto dos alunos de língua sueca, que apesar de serem minoritários, tradicionalmente ocupam os estratos sociais mais altos e cujos resultados no PISA (e também internamente) têm vindo a baixar há mais tempo que os dos seus compatriotas de língua finlandesa, concluindo que:

Embora seja difícil avaliar a magnitude, a cultura finlandesa aparenta estar a passar por um processo que a maioria das economias mais avançadas já passaram. As pressões da sociedade pós-industrial estão a remover muitas das fundações nas quais o desempenho finlandês foi alicerçado, da mesma forma que foram desenraizadas da maioria dos países ocidentais mais cedo na História. "Estamos agora a entrar na cultura do individualismo, e essa é a principal razão para a queda do desempenho", argumenta o Professor Hautamäki (Sahlgren, 2013:53, 54).

De um outro prisma a Finlândia depara-se com um problema que Portugal enfrentou após a descolonização e também na década de 1990, a chegada de imigrantes. Contudo muitos dos imigrantes que fixaram originalmente residência em Portugal provinham de países de língua oficial portuguesa, não que todos dominassem a língua, e apesar de continuar a ser um problema é uma realidade com que o país vive há perto de quarenta anos. A diversidade e a multiculturalidade são os novos desafios para o ensino finlandês, enquanto em Portugal o desafio é superar as dificuldades crónicas de manter o máximo número possível de estudantes até ao final da escolaridade obrigatória e ao mesmo tempo aumentar a eficiência do sistema, simultaneamente cortando recursos e aumentando a qualidade, o que é um paradoxo. O futuro é incerto, mas num mundo globalizado e em rede novos problemas surgem e tendencialmente semelhantes, pois os “processos sociais

contemporâneos mais importantes ocorrem numa escala global e transnacional” (Martins, 2012:1).

### **7.1.1. EIXO: ORGANIZAÇÃO**

Da perspectiva do modelo teórico adotado para esta análise conclui-se que a organização, apesar de ser uma peça estruturante nos sistemas de ensino, constatamos que diferentes organizações e níveis de autonomia podem alcançar níveis de desempenho equivalente.

O que separa Portugal e a Finlândia neste campo são, mais uma vez, fatores históricos, sociais e culturais. O país nórdico tem uma tradição administrativa descentralizada, reflexo em parte da sua geografia, é um dos países com mais área da Europa, mas com cerca 5,5 milhões de habitantes. A dispersão territorial, fruto da geografia e dimensão do país, em conjunto com invernos longos e rigorosos levavam ao isolamento das comunidades, que por força das circunstâncias detinham uma grande autonomia. Este aspeto manteve-se ao longo da sua História e em certa medida ainda persiste.

Em Portugal o centralismo tem sido a regra, talvez por ser um país pequeno ou por motivos sociológicos e culturais enraizados. Susana Martins (2010), referenciando Margaret Archer, aponta quatro mudanças universais que caracterizam as origens dos sistemas educativos: unificação, sistematização, diferenciação e especialização. Os diferentes pesos que estas tipificações tiveram na geração e desenvolvimento dos sistemas educacionais influenciam tanto a estrutura educativa como a organização destes. Especificamente no caso português a “unificação envolve a incorporação ou desenvolvimento de diversos estabelecimentos, atividades e pessoal sob uma estrutura central, nacional e especificamente educacional de administração” (Margaret Archer, 1979:174, citado em Martins, 2010:95).

A municipalização não dá obrigatoriamente mais autonomia às escolas, tal como estas podem ter mais autonomia pedagógica e administrativa sem serem municipalizadas.

A estrutura organizativa do sistema educativo finlandês diferencia-se do português por ser menos permeável às mudanças políticas, isto porque é em grande parte as escolas funcionam com grande autonomia e os seus planos são traçados a longo prazo, para além de mandatos legislativos. Este aspeto é fundamental, pois o que distingue as duas organizações são a estabilidade e a capacidade de agir autonomamente. O facto de na Finlândia existir uma convergência política em relação à educação faz com que esta não seja um instrumento político, mas sim um instrumento social. Assim aqueles que estão mais próximos dos fenómenos sociais têm maior capacidade de se adaptarem a novas realidades produzidas por uma sociedade onde as mudanças ocorrem cada vez mais rápido (Enguita, 2001). A reflexividade, que se encontra no centro da formação de

docentes, torna-se um instrumento fundamental na produção de informação no interior da rede para que esta se reajuste e adapte a novas solicitações dos atores sociais.

Os recursos também jogam um papel importante na qualidade de um sistema educativo, contudo, nesta análise a igualdade de acesso e de oportunidades no ensino diferencia os dois países, de acordo com a Constituição da República Portuguesa, alínea a) do nº2 do Artigo 74º, o Estado está incumbido de garantir “ensino básico universal, obrigatório e gratuito” (CRP,2005), tal como está inscrito na constituição finlandesa que o ensino é gratuito e universal (Simola, 2005).

Para os alunos finlandeses a educação obrigatória é totalmente gratuita, para os alunos portugueses o que está redigido no Artigo 30º da Lei de Bases do Sistema Educativo:

1 - São desenvolvidos, no âmbito da educação pré-escolar e da educação escolar, serviços de acção social escolar concretizados através da aplicação de critérios de discriminação positiva que visem a compensação social e educativa dos alunos economicamente mais carenciados.

2 - Os serviços de acção social escolar são traduzidos por um conjunto diversificado de acções, em que avultam a comparticipação em refeições, serviços de cantina, transportes, alojamento, manuais e material escolar, e pela concessão de bolsas de estudo.

Para os finlandeses, os materiais, livros, transporte e alimentação fazem parte dos apoios à educação, numa noção alargada de gratuitidade do ensino. Em Portugal, de acordo com a Lei de Bases do Sistema de Ensino, estes só são gratuitos quando necessário, cabendo ao estado aferir quem tem mais necessidade. No fundo os alunos portugueses são diferenciados pela origem social e pelo poder económico dos seus agregados familiares. Os seus colegas finlandeses são vistos pelo seu estado como iguais e sobre os quais os deveres do estado são também iguais, independentemente da sua origem social, garantindo assim, pelo menos em parte, a igualdade no acesso e frequência até ao final da ISCED2.

Na Finlândia o ensino secundário não é obrigatório e todos os materiais, manuais e afins têm de ser pagos pelas famílias, enquanto em Portugal os alunos carenciados continuam a ser apoiados. Fred Dervin, especialista entrevistado, Professor de Educação Multicultural do Departamento de Educação de Professores da Universidade de Helsínquia, exemplifica esta situação com os manuais escolares:

*Quando iniciam o ensino secundário os alunos passam a ter de comprar manuais, até aí são os municípios que os compram (tal como garantem transporte e alimentação). Os manuais custam entre 30 e 50€ e por cada semestre os alunos chegam a comprar 10 manuais, o que é imenso para quem não tem muito dinheiro. As editoras (só existem duas) frequentemente fazem novas edições, com alterações ligeiras das anteriores, as escolas por seu turno pedem as versões atualizadas. Pode-se sempre adquirir um em segunda*

*mão, mas o problema é que as pessoas são literalmente julgadas pela capa (...). Este é um grande problema porque há gente com dificuldades para adquirir estes manuais, que estão no cerne do ensino na Finlândia.*

Fred Dervin acredita que esta situação é um dos fatores que contribui para a desistência da progressão de estudos após o ensino obrigatório e que os cerca de 8% que não concluem ou não chegam a frequentar o ensino secundário são finlandeses pobres ou imigrantes. A realidade finlandesa descrita por Fred Dervin não é muito diferente da portuguesa, todos os anos por volta de setembro os *media* fazem as suas reportagens em superfícies comerciais em busca dos pais que comprem materiais escolares e se queixam do dinheiro que gastam.

As desigualdades existem nos dois países, é possível afirmar que a ação social escolar em Portugal pretende promover a justiça social, mas quando comparado com a universalidade que existe na Finlândia, algumas questões sobre a real eficiência do sistema podem ser formuladas. Não no sentido em que este serviço não tenha um papel importante no esbater de desigualdades, contudo aferir quem realmente é ou não necessitado acaba por ser um exercício matemático fundamentado num processo burocrático, como se se pudesse definir liminarmente a partir de quantos euros se deixa de ser pobre ou se começa a ser rico. Mas a abordagem finlandesa de fazer *tabula rasa*, que à primeira vista parece garantir igualdade, é também ela geradora de desigualdades, pois chegando ao secundário todos os alunos continuam sendo tratados como iguais, mas acaba a universalidade e as regras mudam, o estado deixa de garantir alimentação, transporte e materiais o que pode acabar por levar aqueles com menos recursos à desistência.

### **7.1.2. EIXO: CURRICULA**

Na perspetiva curricular da análise destaca-se a ISCED1, mais longa na Finlândia e a inexistência de um ciclo intermédio entre o ensino primário e a escola secundária inferior, em Portugal existem quatro níveis de ensino não superior, enquanto na Finlândia existem três. A ISCED1 inicia-se mais tarde na Finlândia aos 7 anos, enquanto em Portugal as crianças iniciam a sua escolaridade aos 6 anos, ou mesmo com 5 condicionalmente se completarem 6 anos até 31 de Dezembro.

A liberdade e autonomia pedagógica é dada como essencial na eficiência do sistema educativo finlandês e nos resultados obtidos pelos alunos, no entanto Simola (2005) afirma que os docentes finlandeses são bastante conservadores nas suas abordagens e metodologias e também na forma como seguem estritamente o currículo nacional. Contudo, como parte do currículo é definido localmente, os docentes estão mais envolvidos na criação e gestão curricular. Em entrevista Fred Dervin vai mais longe, afirmando que *a autonomia é um mito, pois se se passar tempo suficiente numa escola finlandesa*

*constatar-se-á que os professores estão muito dependentes dos manuais, estes basicamente seguem o currículo central, que eles seguem como seguissem a bíblia. Portanto existe autonomia, oficialmente, mas quando se segue os manuais e a forma como estão estruturados, para mim, de certa maneira, a autonomia perde-se.*

Portugal tem um sistema mais rígido e centralizado. A introdução de metas de aprendizagem tornou os currículos mais rígidos, traduzindo-se, na prática, a uma redução de autonomia dos docentes, mas também das escolas que antes geriam o currículo numa lógica de ciclo de ensino. As metas de aprendizagem tendem para uma standardização, tornando o docente num veículo de transmissão com pouca autonomia.

O tempo letivo curricular que os alunos passam na escola será um indicador de sucesso? Se sim, estamos perante um paradoxo, pois os alunos finlandeses passam menos tempo na escola durante a ISCED1 e 2 que os seus congéneres portugueses. De acordo com dados da OCDE (2014c) em ambos países, o ano letivo compõe-se de 38 semanas, mas os alunos nórdicos têm em média 650 horas anuais de aulas, contra as 925 (aproximadamente) dos seus congéneres lusos. Como será possível então este menor tempo efetivo de aulas se refletir em melhores resultados no PISA e numa maior taxa de conclusão do ensino secundário, e menos retenções e abandono escolar que Portugal?

A OCDE (2014d:4) responde a esta questão afirmando que “o tempo gasto na escola é menos importante do que a forma como ele é gasto, os métodos de ensino e aprendizagem, a qualidade do corpo docente e a *força* do currículo”. Dando como exemplo Portugal, o relatório citado apresenta como ilustração o maior número de horas focado exclusivamente na língua materna e matemática entre 2005 e 2011. Não deveriam os alunos portugueses ter melhores resultados, considerando o tempo extra que passam na escola? Um estudo do CNE mostra que os resultados pioraram nos exames dessas mesmas disciplinas. A contribuir para estes resultados estarão certamente outro tipo de fatores, como os fatores sociais e culturais.

### **7.1.3. EIXO: PROFISSIONAL**

A imagem que os docentes têm na sociedade finlandesa é uma construção histórica, cultural e social (Sahlgren, 2013; Simola, 2005). É o reflexo do papel que estes tiveram na construção de uma identidade nacional antes e depois da independência do país. De acordo com o relatório TALIS (OCDE, 2014c), que tem por base um questionário a professores realizado em 2013. Podemos observar que a perceção do valor social da profissão pelos profissionais portugueses é substancialmente mais baixa que a dos seus congéneres nórdicos. Contudo, em Portugal, apesar da fraca imagem que os docentes

pensam que a sociedade tem deles, um “estudo” de 2005 do jornal Diário de Notícias revela que a profissão tem bom reconhecimento público.

Por outro lado, o grau de satisfação com a profissão é maior do lado português, quanto ao tempo efetivo a lecionar em aula, os professores finlandeses afirmaram perder menos tempos em aula em tarefas administrativas. Entre os portugueses, a quase totalidade dos professores acreditam que conseguem ajudar os seus alunos a valorizar as aprendizagens, muito acima dos seus colegas finlandeses.

No total o relatório TALIS tem 29 indicadores, através dos quais se observa que os professores portugueses trabalham mais horas, procuram mais formação, que não necessitam de muita formação na área das novas tecnologias, para além do anteriormente referido. Mas de novo encontramos-nos perante um paradoxo, pois os resultados nacionais e internacionais dos alunos não aparentam mostrar esta realidade. Os dados deste relatório, em relação aos dois objetos de estudo, levantam mais questões do que propriamente dão respostas, se estamos perante um sistema que é supostamente mais eficiente e que é apresentado como referência em estudos internacionais, porque não estarão os seus docentes mais satisfeitos?

E os professores portugueses? Com taxas de insucesso elevadas, fracos resultados em exames e com perto de 20% dos alunos a não conseguirem terminar o ensino secundário, como podem estar satisfeitos com o seu trabalho? Como é que, considerando os resultados de provas nacionais e internacionais, 99% dos professores inquiridos podem acreditar que conseguem ajudar os seus alunos a valorizar as aprendizagens? E como podem os professores inquiridos ter a perceção de que são socialmente pouco valorizados, tendo simultaneamente uma conceção tão positiva do seu trabalho?

## **7.2. LIÇÕES DA FINLÂNDIA?**

Admitindo a provocação da pergunta, Portugal pode tirar lições da Finlândia? Sim e não. Esta aparente contradição deve-se à natureza da questão. Portugal pode tirar lições da Finlândia, tal como esta pode tirar de Portugal. Cada sistema tem meios e soluções diferentes para problemas similares e em certos casos e momentos até houve momentos de convergência. A pergunta também coloca Portugal numa posição de suposta inferioridade. O exercício da comparação é entender diferenças e semelhanças com o intuito de trazer à luz os fatores que contribuem para o sucesso em cada um dos sistemas. De uma perspetiva global, ou somente do conjunto de países envolvidos nos estudos da OCDE, Portugal não surge numa posição de destaque, mas tem havido evolução nos resultados. Mas tal como é referido por Lemos e Serrão (2015) a mediatização dos

resultados do PISA tem contribuído para reduzir o estudo a um ranking de países e sistemas educativos.

A recente reforma no sistema educativo finlandês é um exemplo de como os atores no sistema produziram uma reforma centrada nas aprendizagens e nos alunos, porque os desafios mudaram e a escola tem de mudar com as gerações. Os *media* foram invadidos com artigos e reportagens sobre esta “revolução” na educação finlandesa, com as usuais referências ao PISA. Na realidade é que não vão acabar as disciplinas tradicionais no ensino finlandês, o que se acrescentou foi uma visão holística das aprendizagens numa disciplina que engloba problemáticas gerais que são estudadas na perspectiva das várias áreas do saber.

A Finlândia soube capitalizar os resultados do PISA contribuindo para o que intitulam de “turismo pedagógico” e para a exportação do seu modelo, mas o que esta reforma mostra é que a reflexividade está presente no cerne do pensamento educativo finlandês que não está preso apenas aos resultados obtidos. Relativamente à atual reforma educativa Fred Dervin afirma que *a Finlândia está a tentar ser “fixe” e muito moderna, ou pós-moderna, no sentido em que estão a criar objetivos educativos que vão muito longe em termos de empreendedorismo e tecnologia (...). Espero que não nos arrependamos. Sei que temos de dar o exemplo, por causa do PISA, temos de manter o mundo interessado em nós. Mas é difícil afirmar que estas decisões serão boas ou não.*

Portugal, nem outro país, pode pegar no sistema educativo finlandês e colá-lo nas suas escolas pois simplesmente não funcionaria, nem é essa a intenção das comparações. Os sistemas educativos não existem no vazio, estão integrados e refletem as sociedades e as culturas que os criaram.

Mas há algumas lições a tirar, um dos motivos para o sucesso do sistema educativo finlandês, de acordo com a sua Ministra da Educação, Krista Kiuru, é a universalidade e igualdade (Garner, 2015). Tal pode ser observado na plena gratuitidade de acesso e frequência do ensino obrigatório. Mas essa igualdade é relativa, terminando com o ensino obrigatório, deixando os alunos com maiores fragilidades económicas e sociais e de origens sociais desfavorecidas mais permeáveis ao insucesso, com maior recurso a vias vocacionais, e ao abandono do ensino secundário. Em Portugal a estratégia de combate às desigualdades fundamenta-se na Constituição e na Lei de Bases do Sistema de Ensino através do apoio direto aos mais carenciados, mas esta fórmula reside na diferenciação social e de rendimentos para promover a equidade. Relativamente à igualdade, Portugal e Finlândia afastam-se no índice GINI, o país nórdico que tem mais igualdade na distribuição de riqueza (fonte: Banco Mundial).



As políticas educativas finlandesas, desde a década de 1960, têm refletido o pensamento sociológico e de outras ciências sociais, começando pelas teorias do Capital Humano à Sociedade da Informação, à promoção da capacidade de reflexividade dos seus principais atores, nomeadamente dos professores, tem sido uma constante nos últimos 40 anos no sistema de ensino. Tal deve-se à relação que a investigação académica e as universidades têm com as escolas e o sistema de ensino.

É possível afirmar que a escola como instituição é conservadora e Simola (2005) afirma que os professores finlandeses são. Contudo Sahlberg (2007:158) afirma que “em sistemas educativos que se submetem a onda após onda de reformas, é frequentemente enfatizada a implementação e consolidação das mudanças projetadas externamente. O principal resultado é frustração e resistência à mudança ao invés de desejo de melhorar as escolas”. A estabilidade dos projetos educativos na Finlândia tem sido a pedra angular do desempenho do sistema e também da adaptabilidade. Na Finlândia o sistema muda porque a mudança está na sua matriz, tem sido uma constante dos últimos 40 anos as diretrizes mudam a cada 10 anos. A rede social portuguesa, relativamente ao sistema de ensino, funciona por dependências, fruto da sua história e da sua cultura centralista. Contrariamente o que encontramos na Finlândia é um sistema de interdependências, também reflexo da sua história e cultura.

Quando questionado sobre qual dos eixos de análise seria mais importante para o desempenho, qual achava mais importante, Fred Dervin respondeu: *Hesitaria entre a organização e os professores, penso que somente os professores não serão suficiente e sem currículo não haveria escola, na prática nenhum pode existir sem o outro. Mas repensar a relação entre a liderança, o corpo docente, os pais e a sociedade seria muito interessante. Penso que existem muitas questões nas relações entre a escola e os pais, acho que não estão muito próximas.*

Não existem “milagres” (Simola, 2005) nos sistemas de ensino, não existem sistemas perfeitos que possam dar “lições” (Sahlberg, 2011) aos demais. A globalização apresenta novos desafios, mas também novas oportunidades para a difusão de informação e conhecimento através das sociedades em rede. Sahlgren (2013) afirma que os sistemas de ensino não existem no vácuo, mas as escolas também não e à volta destas orbitam problemas sociais relacionados com as famílias, desigualdades nas condições de existência, desigualdades de recursos e exclusão social (Martins e outros, 2014) sobre os quais a escola tem um papel a desempenhar, mas que não tem a capacidade de os resolver por si. Não houve milagre na Finlândia, para os lados de Portugal continua-se à espera de um.



## 8. BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Pedro (2013), "Os caminhos sinuosos da escolarização - Efeitos sociais da transição entre ciclos de ensino", em Ana Diogo Matias e Fernando Matias (orgs.), *Desigualdades no Sistema Educativo - Percursos, Transições e Contextos*, Mundos Sociais, Lisboa.
- Aguiar, Álvaro e Manuel F.M. Martins (2004), "O Crescimento Industrial" in Pedro Lains Álvaro Ferreira da Silva (org.) *História Económica de Portugal (1700-2000)*, Vol. III O Século XX, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Almeida, Ana Nunes de, Maria Manuel Vieira (2006), *A Escola em Portugal*, Lisboa, ICS-IL
- Almeida, Vanda, Gabriela Castro e Ricardo Mourinho Félix (2009), "A economia portuguesa no contexto europeu: estrutura, choques e políticas", em *A Economia Portuguesa no Contexto da Integração Económica, Financeira e Monetária*, Departamento de Estudos Económicos Banco de Portugal, Banco de Portugal, 2009, Lisboa.
- Baert, Patrick e Filipe Carreira da Silva (2014), *Teoria Social Contemporânea*, Mundos Sociais, Lisboa.
- Carreira, Henrique Medina (1996), "As Políticas Sociais em Portugal", in Barreto, António (org), *A Situação Social em Portugal 1960-1995*, Lisboa, ICS-UL.
- Castells, Manuel e Cardoso, G. (2006), *A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Acção Política*, Imprensa Nacional - Casa Da Moeda, 439. doi:Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- CEDEPOF (2012), *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes* (Vol. VI), Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Comissão Europeia, (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*, Brussels, Eurydice Network EC. doi:10.2766/35479
- Enguita, Mariano Fernández (2001), *Educar en Tiempos Inciertos*, Morata, Madrid.
- European Commission, EACEA, Eurydice (2013), *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, 2013 Edition, Eurydice Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- EURYDICE, (2012), *Key Data on Education in Europe 2012*. Education. Luxembourg, Publications Office of the European Union. doi:10.2797/77414EURYDICE (2013a), *Education Budgets Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- EURYDICE, (2013b) *The structure of the European education systems*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Ferreira, António Gomes, (2008). "O sentido da Educação Comparada : Uma compreensão sobre a construção de uma identidade", em *Educação*, Porto Alegre, 31(2), 124–138.
- Jakku-Sihvonen, Ritva & Hannele Niemi, (2006). "Two-fold Role of Reflective Pedagogical Practise", in *Research- based Teacher Education*, 147–160.
- Johnson, Peter, (2007). *School Governance and Leadership in Finland*, EI School Leadership Meeting, Birmingham, 15-16 May (2007)
- Kansanen, Pertti e Matti Meri, (2007). "Finland" in *The Education Systems of Europe*, 251-262, Hörner, Wolfgang, et all (orgs.), Springer, Holanda.
- Laukkanen, Reijo (2008) "Finnish Strategy for High-Level Education for All", in *Governance and Performance of Education Systems*, 289-304, editado por Nils C. Soguel, Pierre Jaccard, Springer, Holanda.

- Lemos, Valter e Anabela Serrão, 2015. "O Impacto Do Pisa Em Portugal Através Dos Media", in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 78, 2015, pp. 87-104. DOI:10.7458/SPP2015783310
- Magalhães, António (2002). *Dialogando com "Alcançando o Sucesso ? Reflexões Críticas sobre a Agenda para a Educação da ' Terceira Via ' do New Labour "* de Sharon Gewirtz. *Currículo Sem Fronteiras*, 2(1), 140–145. Retrieved from <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/magalhaesconf.pdf>
- Martins, Susana da Cruz (2010), *Educar (n)a Europa: Contextos, Recursos e Percursos de Escolarização*, Departamento de Sociologia do ISCTE-IUL, Lisboa (Tese de Doutoramento).
- Martins, Susana da Cruz (2012), *Escolas e Estudantes da Europa. Estruturas, recursos e políticas de educação*, Editora Mundos Sociais, Lisboa.
- Martins, Susana da Cruz, Nuno Nunes, Rosário Mauritti, António Firmino da Costa (2014), "O que nos dizem as desigualdades educacionais sobre as outras desigualdades? Uma perspetiva comparada à escala europeia", em B. P. e Melo, A. Diogo, M. Ferreira, J. Teixeira Lopes, E. E. Gomes (orgs.), *Entre crise e euforia: Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Nóvoa, António & Yariv-Marshall (2003), "Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey?", in *Comparative Education*, 39(4), 423–438. doi:10.1080/0305006032000162002
- OCDE (2013), *Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools (School Resources Review) Design and Implementation Plan for the Review*, OECD Publishing, Paris. <http://www.oecd.org/edu/school/School-Resources-Review-Design-and-Implementation-Plan.pdf>
- OCDE (2014a), "Indicator B6 On what resources and services is education funding spent?", in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- OCDE (2014b), *PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, OECD Publishing, Paris.
- OCDE (2014c), "What TALIS Reveals About Teachers Across Education Levels", *Teaching in Focus*, No.8, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5jxrjn85gmq1-en>
- OCDE (2014d), *Education Indicators in Focus - How much time do primary and lower secondary students spend in the classroom?*, OECD Publishing, Paris.
- Pacheco, José (1995), Miguel Zabalza, org. – "A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário, in *Actas do Colóquio sobre Questões Curriculares*, 1, Braga, 1995. Braga : Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1995. p. 39-49.
- Paiva, W. (2001). "A teoria do caos e as organizações", *Caderno de Pesquisas Em Administração*, 8, 85–96. Retrieved from <http://rege.masteraut.com/ojs/index.php/rege/article/viewArticle/67>
- Perrenoud, Philippe, 2003. "Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!", in *Cadernos de Pesquisa*, (119), 09–27. doi:10.1590/S0100-15742003000200001
- Punakallio, Ella & Fred Dervin (2015). "The best and most respected teachers in the world?: Counternarratives about the "Finnish miracle of education" in the press", in *Power and Education*. doi:10.1177/1757743815600294

- Raivola, Reijo (1985) "What Is Comparison? Methodological and Philosophical Considerations", in *Comparative Education Review*, Vol. 29, No. 3 (Aug., 1985), pp. 362-374, The University of Chicago Press, Chicago, <http://www.jstor.org/stable/1188494>
- Rodrigues, Maria de Lurdes, e Manuel Heitor et al (orgs.), *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior*, Lisboa, Almedina.
- Rodrigues, Rogério (1976), "Educação em Portugal", in Roger Gal (1976), *História da Educação*, 2ª Edição, Lisboa, Vega.
- Roldão, Maria do Céu, (2007), " Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva ", in Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, *Portugal 2007 Comunicações*, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida' Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio 27 - 28 de Setembro de 2007
- Sahlberg, Pasi (2006), "Education reform for raising economic competitiveness", *Journal of Educational Change*, 7(4), 259–287. doi:10.1007/s10833-005-4884-6
- Sahlberg, Pasi (2007), "Education policies for raising student learning: the Finnish approach", *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171. doi:10.1080/02680930601158919
- Sahlberg, Pasi (2010), "The secret to Finland's success: Educating teachers", *Stanford Centre for Opportunity Policy in Education- Research Brief*, (September), 1–8.
- Sahlberg, Pasi (2011), "Rethinking accountability in a knowledge society", *Journal of Educational Change*, 11(November 2008), 45–61. doi:10.1007/s10833-008-9098-2
- Sahlberg, Pasi. (2013), "Teachers as leaders in Finland". *Educational Leadership*, 36–40. doi:www.asdc.org
- Sahlgren, Gabriel Heller (2015), *Real Finnish Lessons, The true story of an education superpower*, Centre for Policy Studies, April 2015 Printed, London.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (1999), "Agrupamentos Educativos, territorialização e autonomia: raízes estruturais e efeitos de superfície", in *Aprender Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, n.º23, Dezembro 1999, 18-24.
- Simola, Hannu (2005), "The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education", *Comparative Education*, 41(4), 455–470. doi:10.1080/03050060500317810
- Stoer, Stephen R. (2006), "A Revolução de Abril e o Sindicalismo dos Professores em Portugal", in *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 26, 2008, 49-70.
- Tardif, Maurice (2013), "A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás", *Educação & Sociedade*, 34(123), 551–571. doi:10.1590/S0101-73302013000200013
- Toom, Auli et al (2010), "Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies", *European Journal of Education*, 45(2), 331–344. doi:10.1111/j.1465-3435.(2010).01432.x
- Young, Michael (2014), *A Curriculum for the Future?*, Institute of Education - University of London. [http://www.ioe.ac.uk/about/documents/About\\_Policies/Young\\_-\\_FINAL.pdf](http://www.ioe.ac.uk/about/documents/About_Policies/Young_-_FINAL.pdf)

## 9. FONTES

Banco Mundial: <http://data.worldbank.org/>, várias consultas em agosto de 2015.

Constituição da República Portuguesa

Diário de Notícias: <http://www.dn.pt/arquivo/2005/interior/medico-e-a-profissao-mais-valorizada-em-portugal-627567.html>, consultado a 9/9/2005

Courrier International, nº236, Outubro de 2015, páginas 43-44. "O Segredo do Sucesso Finlandês" Impresa Publishing, Paço de Arcos.

EURYDICE: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php), várias consultas ente julho e agosto de 2015

Finland Times Online Edition, 19/08/2015. "Basic education fails to ensure equal opportunity to immigrant kids". <http://www.finlandtimes.fi/education/2015/08/19/19483/Basic-education-fails-to-ensure-equal-opportunity-to-immigrant-kids/print>, consultado a 20/08/2015

Finnish National Board of Education: <http://www.oph.fi/english>, consulta a 12/08/2015

Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Matriculation Examination Board: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/english>, consulta a 6/9/2015.

OCDE: <https://data.oecd.org/education.htm>, várias consultas entre agosto e setembro de 2015.

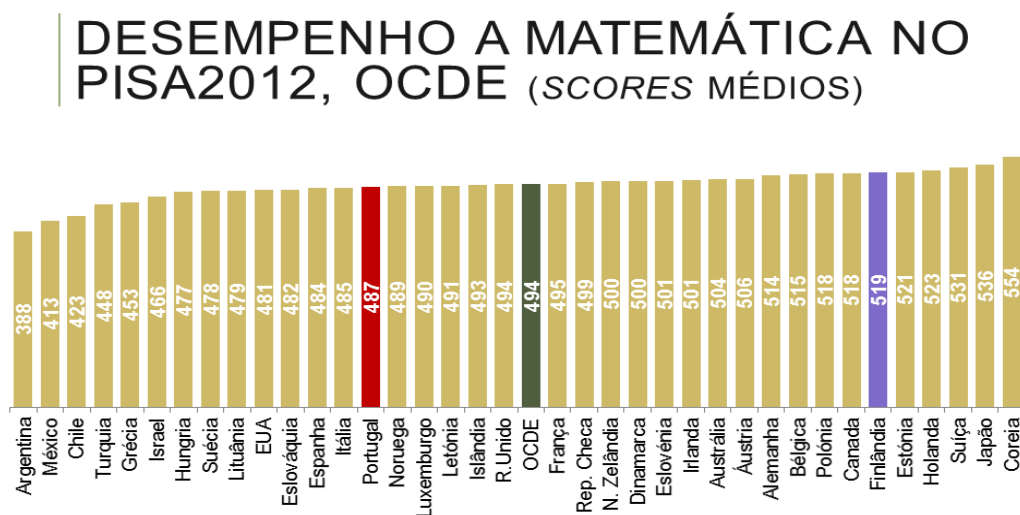
PORDATA: <http://www.pordata.pt/Portugal>, consultado a 24/08/2015 e 17/09/2015.

Statistics Finland: [http://www.stat.fi/index\\_en.html](http://www.stat.fi/index_en.html), consulta a 24/08/2015

Transparency International: <https://www.transparency.org/>, consulta a 09/09/2015

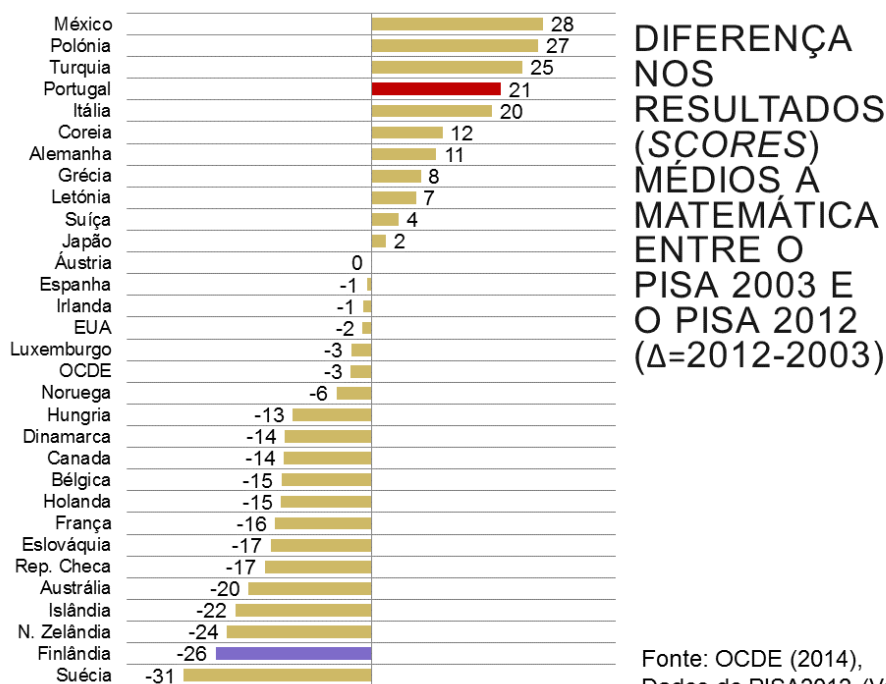
## 10. ANEXOS

Figura 5: Pontuação PISA 2012 (anexo)



Fonte: OCDE (2014), Dados do PISA2012 (Vol.I)

Figura 6: Variação Scores Médios 2003-2012 (anexo)



Fonte: OCDE (2014), Dados do PISA2012 (Vol.I)

## 11. CURRICULUM VITAE



### Personal information

First names / Surnames **Pedro Miguel Henriques Ramalho da Silva**  
Address Rua Melo Antunes, nº37, 3ºB, 1750-240 Lisboa (Portugal)  
Telephone +351 217530393  
Mobile +351 931600616  
Nationality Portuguese  
Date of birth 13/07/1976

### Desired employment / Architect / Architecture Drafting Occupational field

#### Work experience

Dates 01/09/2011 - 2012  
Occupation or position held Teacher  
Main activities and responsibilities Arts teaching. Organize and plan lessons. Presiding parent meetings. Coordinate evaluation reunions.  
Name and address of employer Delfim Santos Basic School  
Rua Maestro Frederico de Freitas 1500-400 Lisboa (Portugal)  
Type of business or sector Education

Dates 01/09/2009 – 31-/8/2011  
Occupation or position held Teacher  
Main activities and responsibilities Arts teaching. Organize and plan lessons. Presiding parent meetings. Coordinate evaluation reunions.  
Name and address of employer Luís de Camões Basic School  
Avenida Padre Manuel da Nóbrega, 15, 1000-223 Lisbon (Portugal)  
Type of business or sector Education

Dates 01/09/2005 - 31/08/2009  
Occupation or position held Teacher  
Main activities and responsibilities Arts teaching. Organize and plan lessons. Presiding parent meetings. Coordinate evaluation reunions.  
Name and address of employer António Pereira Coutinho Basic School  
Rua Nuno Tristão, Bairro do Rosário, 2754-259 Cascais (Portugal)  
Type of business or sector Education

Dates 01/09/2005 →  
Occupation or position held Architect (freelancer)  
Main activities and responsibilities Working as a freelancer architect, executing small independent projects in architecture and design.



Dates 01/10/2004 - 30/09/2005  
 Occupation or position held Trainee Architect  
 Main activities and responsibilities Architectural drafting. Execution project and building follow up.  
 Name and address of employer Atelier Cidade Aberta  
 Escadinhas do Alto Restelo, 2E, 1400-903 Lisboa (Portugal)  
 Type of business or sector Architecture

Dates 01/05/2004 - 31/07/2004  
 Occupation or position held Junior architect  
 Main activities and responsibilities Architecture drafting  
 Name and address of employer João Flores Ferreira Unipessoal Lda  
 R Doutor Lopes Baptista 17,1º-D, 2070-094 Cartaxo (Portugal)  
 Type of business or sector Architecture

Dates 05/12/2002 - 31/03/2004  
 Occupation or position held Trainee architect/junior architect  
 Main activities and responsibilities Architecture drafting. Architecture project. Urban planning drafting. Design projects.  
 Name and address of employer Tmbpcm - Arquitectura, Design e Planeamento Urbano Lda.  
 R. Moçambique 60, 1º-D, 1170-247 Lisbon (Portugal)  
 Type of business or sector Architecture

## Education and training

Dates 10/2005 - 06/2007  
 Title of qualification awarded Post-graduate  
 Principal subjects / occupational skills covered Pedagogic. Acquisition of teaching skills.  
 Name and type of organisation providing education and training Escola Superior de Educação de Lisboa (Lisbon Polytechnic Institute)  
 Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisbon (Portugal)  
 Level in national or international classification Post-graduation

Dates 09/1995 - 12/2003  
 Title of qualification awarded Licentiate in Architecture  
 Principal subjects / occupational skills covered Architectural projects, urban planning, constructions and structures, building materials and technologies.  
 Architecture and urbanism projects and project managing skills.  
 Name and type of organisation providing education and training Faculdade de Arquitectura - Lisbon Technical University (Technical University)  
 Rua Sá Nogueira, Pólo Universitário, Alto da Ajuda, 1349-055 Lisbon (Portugal)

## Personal skills and competences

Other language(s)

Self-assessment

**Understanding**

**Speaking**

**Writing**

<i>European level (*)</i>	Listening	Reading	Spoken interaction	Spoken production
<b>English</b>	C1 Proficient user	B2 Independent user	B2 Independent user	B2 Independent user

(\*) [Common European Framework of Reference \(CEF\) level](#)

Social skills and competences    Good communication skills gained through my experience as a teacher.  
Team spirit, gained through my experience as member of the college student union.

Organisational skills and competences    Leadership, I was elected president of the college student union for one year. As a teacher I've been assign the direction of one class per year, which I coordinate with other teachers.

Computer skills and competences    Good command of AutoCAD™, of Microsoft Office™ tools (Word™, Excel™ and PowerPoint™)  
Basic knowledge of graphic design applications (AutoCAD™ 3D, Adobe Illustrator™, Photo Shop™ and Corel Draw™)

Artistic skills and competences    Drawing, painting and illustration.  
Photography, as a leisure activity.

Driving licence(s)    Yes