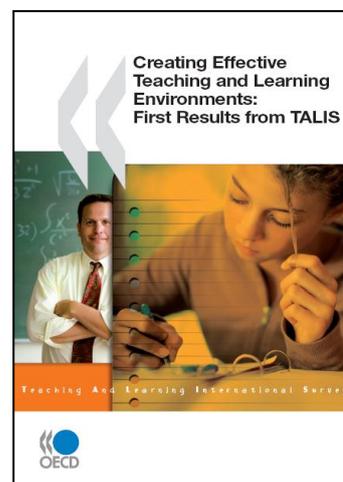


## Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS

*Summary in Portuguese*



## Criação de Ambientes Eficazes para o Ensino e Aprendizagem: Primeiros Resultados do TALIS

*Sumário em Português*

## Criação de Ambientes Eficazes para o Ensino e Aprendizagem: Primeiros Resultados do Inquérito Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem

### Condições para uma aprendizagem eficaz

---

*O TALIS analisa pontos importantes que  
enformam uma aprendizagem eficaz...*

---

O inquérito internacional da OCDE sobre ensino e aprendizagem (Teaching and Learning International Survey - TALIS) proporciona a primeira perspectiva comparativa das condições de ensino e aprendizagem a nível internacional. Com um enfoque nos primeiros anos da educação secundária tanto no sector público como no privado, o TALIS examina aspectos importantes do desenvolvimento profissional; crenças, atitudes e práticas dos professores; a avaliação do

trabalho dos professores e o feedback que recebem; e a liderança das escolas nos 23 países participantes.<sup>1</sup>

Mas até que ponto é que estas características afectam a própria aprendizagem? Se bem que o TALIS não meça directamente a aprendizagem dos alunos e os resultados da mesma, analisa pontos importantes que enformam uma aprendizagem eficaz. Foi dada uma ênfase especial *i)* a até que ponto os professores se acham bem sucedidos na forma como respondem aos desafios educacionais que enfrentam (auto-eficácia) e *ii)* a até que ponto existe nas salas de aula um bom comportamento e um ambiente conducente à aprendizagem (clima disciplinar da sala de aula).

O TALIS tentou determinar até que ponto factores como aspectos do desenvolvimento profissional ou práticas de ensino diferentes estão associados com a auto-eficácia e o clima disciplinar da sala de aula. Compensou depois este efeito com a tomada em consideração de factores de contexto como as características socio-económicas das escolas. Finalmente, para cada factor para o qual tinham sido encontrados efeitos significativos, estimativas adicionais tomaram em consideração factores noutras categorias em que os efeitos eram significativos. As associações resultantes depois de todos estes ajustes, medidas num “modelo final”, são notadas a seguir e discutidas em pormenor no Capítulo 7 do relatório completo.

---

*...incluindo até que ponto os professores se sentem preparados para responder aos desafios que enfrentam...*

---

Os resultados mostraram que os relatórios de auto-eficácia estavam associados a produtividade e influenciavam as acções das pessoas no local de trabalho. Quando os professores vêem o ensino eficaz como uma competência que pode ser adquirida, este sentimento de auto-eficácia pode ajudá-los a analisar e resolver melhor os problemas. Em contrapartida, os professores que se confrontam com uma reduzida estimativa de auto-eficácia podem duvidar de si mesmos e preocupar-se com problemas de avaliação na eventualidade de os seus esforços se provarem infrutíferos.

---

<sup>1</sup> Austrália; Áustria; Bélgica (comunidade flamenga); Brasil; Bulgária; Coreia; Dinamarca; Eslovénia; Espanha; Estónia; Hungria; Islândia; Irlanda; Itália; Lituânia; Malásia, Malta; México; Noruega; Polónia; Portugal; República Eslovaca; Turquia. A Holanda também participou mas não atingiu os necessários níveis de amostragem.

---

*...bem como a qualidade do ambiente da sala de aula, sendo que um em cada quatro professores perdem pelo menos 30% do tempo de aprendizagem em consequência de mau comportamento dos alunos ou de tarefas administrativas.*

---

Foi demonstrado que o ambiente da sala de aula não só afecta os resultados e a realização dos alunos, como é também uma questão de política proeminente nalguns países e regiões. As acções dos alunos na sala de aula e a criação de um ambiente de aprendizagem seguro e produtivo são importantes para muitas escolas e podem constituir uma dimensão difícil do trabalho dos professores. Por exemplo, o TALIS descobriu que, na maioria dos países, um em cada quatro professores perde pelo menos 30% do tempo de aula com estes dois factores e alguns professores perdem mais de metade (Figura 4.10<sup>2</sup>). Para além disto, nos vários países, 60% dos professores encontram-se em escolas cujos directores/presidentes comunicam que os distúrbios na sala de aula prejudicam a aprendizagem (Tabela 2.8a). Em todos os países, isto constitui um problema numa proporção de escolas relativamente elevada e coloca um desafio significativo para uma aprendizagem eficaz.

---

*Os professores que fizeram mais trabalho de desenvolvimento profissional tendem a sentir-se mais bem equipados para enfrentar os desafios do ensino....*

---

Apenas na Austrália se verificou que o número de dias que os professores passavam em desenvolvimento profissional estava significativamente associado ao clima disciplinar da sala de aula, depois de tomados em consideração todos os outros factores (Tabela 7.5). Por outro lado, em aproximadamente metade dos países (Coreia, Dinamarca, Eslovénia, Estónia, Islândia, Itália, Lituânia, Malásia, Malta, México e Portugal), os professores que tinham recebido mais desenvolvimento profissional comunicaram níveis de auto-eficácia significativamente mais altos (Tabela 7.5a). O TALIS sugere também que a participação dos professores em acções de desenvolvimento profissional está directamente associada ao seu domínio de um maior leque de métodos para usar na sala de aula, mesmo quando não é óbvio até que ponto o desenvolvimento profissional desencadeia ou responde à adopção de novas técnicas (Tabela 4.7).

---

2 As referências entre parênteses indicam tabelas e figuras no relatório principal.

---

*...mas o desenvolvimento e a intervenção profissional necessitam de ser dirigidos aos professores individuais.*

---

O TALIS identifica associações estreitas entre factores como um clima positivo na escola, crenças dos professores, cooperação entre professores, satisfação profissional dos professores, desenvolvimento profissional e a adopção de técnicas de ensino diferentes (Tabela 4.12, Tabela 7.5a e Tabela 7.6a). No que respeita a todos estes factores, grande parte da variação identificada centrava-se em diferenças entre os professores individuais, em vez de entre as escolas ou os países (por ex. Figura 4.3). O que isto implica é que, através do tratamento das atitudes, crenças e práticas dos professores como um todo, existe oportunidade para uma melhoria considerável no ensino e na aprendizagem, mas que isto poderá exigir um apoio individualizado aos professores em vez de apenas intervenções a nível de toda a escola ou do sistema.

---

*A avaliação do trabalho dos professores e o feedback que recebem podem ser instrumentos importantes para levantar a auto-eficácia e o reconhecimento público pode reforçar esta relação.*

---

Em alguns países, a avaliação do trabalho dos professores e o feedback que recebem reflectem-se nas crenças nas suas próprias capacidades de ensino, por outras palavras, quando recebem feedback relativamente ao seu trabalho, confiam mais na sua capacidade de dar resposta aos desafios do ensino (Tabela 7.7a). No entanto, esta relação nem sempre é aparente quando se tomam outros factores em consideração, sugerindo que há também outros factores em jogo. Nalguns países, os professores comunicaram níveis de auto-eficácia mais altos quando tinham recebido reconhecimento público pelos melhoramentos e inovações associados à avaliação (Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Coreia, Espanha, Estónia, Hungria, Irlanda, Itália, Lituânia, Malta e Noruega) e também quando práticas inovadoras faziam parte da avaliação e do feedback (Brasil, Islândia e Portugal (Tabela 7.7a).

A avaliação da escola e a avaliação do trabalho dos professores mostram um nível de relacionamento reduzido com o clima da sala de aula, especialmente quando são tidos em consideração outros factores (Tabela 7.7). A avaliação da escola também não revelou uma associação marcada com a eficácia dos professores (Tabela 7.7a).

---

*Professores com crenças diferentes  
têm experiências diferentes do clima  
da sala de aula...*

---

Duas perspectivas do ensino alternativas acentuam, por um lado, o papel do professor na transmissão do conhecimento e no fornecimento das soluções correctas e, por outro, o papel do professor como facilitador de uma aprendizagem activa por parte dos alunos, que procuram soluções por si mesmos. Comparando as crenças dos professores com o clima disciplinar da sala de aula, a análise descobriu que na Coreia, Eslovénia, Hungria, Itália e Polónia, os professores com crenças “construtivistas” que vêem os alunos como participantes activos no processo de aquisição de conhecimentos têm mais probabilidades de comunicar um clima disciplinar positivo na sala de aula. Por contraste, os professores que preferem a “transmissão directa” de conhecimentos têm mais probabilidades de comunicar um clima disciplinar *negativo* na sala de aula nos sete países onde se verifica um efeito líquido detectável (Bélgica (comunidade flamenga), Coreia, Eslovénia, Espanha, Noruega, Polónia e Portugal). A escolha de crenças dos professores que competem umas com as outras é uma questão especialmente significativa para a Coreia, Eslovénia e Polónia, onde ambos os efeitos acima descritos foram observados (Tabela 7.6).

Em praticamente todos os países do TALIS, existe uma relação entre as crenças dos professores e as respectivas práticas na sala de aula. Especificamente, os professores que empregam práticas orientadas para os alunos têm mais probabilidades de ser aqueles que adoptam uma perspectiva “construtivista” do ensino, ou seja, os professores que acreditam que os alunos devem ser participantes mais activos no processo de aprendizagem tendem a colocar isto em prática. Por outro lado, não existe um padrão coerente para a associação entre as crenças dos professores e lições e ensino mais estruturados (Tabela 4.9).

---

*...mas tendem a ter confiança no seu  
próprio ensino, quaisquer que sejam  
as crenças que tenham com  
convicção.*

---

Por outro lado, *ambas* as crenças, “construtivistas” e de “transmissão directa” mostraram uma associação positiva com a auto-eficácia na maioria dos países do TALIS (Tabela 7.6a). Apesar de estas serem perspectivas do ensino contrárias, este resultado indica que qualquer convicção forte relativamente à técnica tende a estar associada com confiança na sua própria eficácia pessoal.

---

*Os professores do sexo feminino apresentam maior probabilidade de encarar o ensino como uma forma de possibilitar que os alunos se tornem aprendentes autónomos do que como a transmissão directa de informação.*

---

Vale a pena notar que os professores do sexo feminino comunicam com mais frequência o uso de práticas estruturantes e orientadas para o aluno que os seus colegas do sexo masculino e apresentam também maior probabilidade de dizer que se envolvem em acções de cooperação com os colegas (Tabela 4.3).

---

*Algumas práticas de ensino estão mais estreitamente associadas ao clima da sala de aula e à auto-eficácia que outras.*

---

As práticas de ensino estruturadas mostraram-se associadas com um bom clima disciplinar na sala de aula em aproximadamente metade dos países (Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Bulgária, Coreia, Espanha, Hungria, Irlanda, Itália, México e Portugal) e nalguns casos este efeito era marcado (Tabela 7.6). Estas práticas estavam também associadas a uma maior auto-eficácia do professor em aproximadamente o mesmo número de países, muitos deles os mesmos (Austrália, Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Coreia, Espanha, Islândia, Irlanda, Malásia, México, Noruega e Portugal). Foram detectados resultados semelhantes para os professores que adoptavam práticas de ensino orientadas para o aluno, mas o número de países em que essa associação foi evidente era mais pequeno (Tabela 7.6a).

A cooperação entre os professores tendeu a não estar fortemente associada ao clima disciplinar da sala de aula, mas em pouco menos de metade dos países os professores que estavam envolvidos em formas de colaboração mais progressistas como seja o ensino em equipa apresentavam mais probabilidades de se sentirem mais eficientes (Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Bulgária, Coreia, Espanha, Estónia, Hungria, Islândia, Polónia e Portugal) (Tabela 7.6a).

Os professores que disseram envolver os alunos em actividades avançadas como trabalho de projecto tinham mais probabilidades, nalguns países, de ter um clima disciplinar pior na sala de aula (Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Lituânia e Malásia) e apresentavam comunicações mistas no que respeita à sua auto-eficácia (relação positiva na Irlanda, Itália e Polónia, mas uma relação negativa na Áustria) (Tabelas 7.6 e 7.6a). É obviamente difícil determinar qual é a causa e qual o efeito visto que os professores podem, por exemplo, estar a usar o trabalho de projecto em condições de sala de aula especialmente difíceis.

## Outros resultados

- Mais de um em cada três professores trabalha numa escola cujo director/presidente pensa que a escola sofre de uma falta de professores qualificados. A falta de equipamento e apoio à instrução adequados são outras barreiras que prejudicam a instrução eficaz.
- Nalguns países, aspectos negativos do comportamento dos professores como absentismo ou falta de preparação pedagógica prejudicam também a instrução.
- O *nível e a intensidade* da participação no desenvolvimento profissional varia consideravelmente entre os países. Quase nove em cada dez professores participam nalgum tipo de actividade, mas nalguns países até um em cada quatro professores não recebe nenhuma. Para além disto, a intensidade varia entre os países mais do que a participação, com o México e a Coreia a apresentar uma participação média dos professores em mais de 30 dias por cada 18 meses, o dobro da média.
- Mais de metade dos professores inquiridos comunicaram que desejavam mais desenvolvimento profissional que aquele que receberam durante os 18 meses do inquérito. A dimensão da procura insatisfeita é considerável em todos os países, indo desde 31% na Bélgica (comunidade flamenga) até 80% no Brasil, Malásia e México.
- A principal causa da procura insatisfeita, segundo os professores, é o conflito com o horário de trabalho, mas citaram também frequentemente a falta de oportunidades de desenvolvimento adequadas.
- Os professores têm mais tendência para encarar os alunos como participantes activos no processo de aquisição de conhecimentos do que a encarar o principal papel do professor como o da transmissão de informação e demonstração de “soluções correctas”. Este é sobretudo o caso no noroeste da Europa, Escandinávia, Austrália e Coreia e verifica-se menos na Europa meridional, Brasil e Malásia, onde os professores se dividem entre as duas perspectivas.
- Na sala de aula, os professores em todos os países dão mais ênfase a assegurar que o ensino é bem estruturado do que a actividades orientadas para os alunos que lhes dêem mais autonomia. Ambas estas práticas de ensino são acentuadas, mais do que actividades de aprendizagem avançadas como o trabalho de projecto. O padrão aplica-se a todos os países.
- Um em cada quatro professores comunica perder pelo menos 30% do tempo de aprendizagem em consequência de mau comportamento dos alunos ou de tarefas administrativas.

- A avaliação do trabalho dos professores e o feedback que recebem têm uma influência positiva forte nos professores e no seu trabalho. Os professores comunicam que aumentam a sua satisfação profissional e, até certo ponto, a sua segurança de trabalho e aumentam significativamente o seu desenvolvimento como professores.
- Alguns países têm uma estrutura de avaliação relativamente fraca e não beneficiam de avaliações de escolas e avaliação do trabalho dos professores e feedback. Por exemplo, um terço ou mais dos professores trabalha em escolas de Portugal (33%), da Áustria (35%) e da Irlanda (39%) que não tiveram qualquer forma de avaliação da escola nos últimos cinco anos. Para além disto, em média, nos países do TALIS, 13% dos professores não recebeu qualquer avaliação do seu trabalho ou feedback na respectiva escola. Grandes proporções dos professores não têm acesso aos benefícios da avaliação do seu trabalho e do feedback em Espanha (46%), Itália (55%) e Portugal (26%).
- A maioria dos professores trabalha em escolas que não oferecem qualquer recompensa ou reconhecimento pelos seus esforços. Três quartos comunicaram que não receberiam qualquer reconhecimento pelo melhoramento da qualidade do seu trabalho. Uma proporção semelhante comunicou que não receberia qualquer reconhecimento por ser mais inovador no seu ensino. Isto não favorece os esforços feitos por alguns países no sentido de promover as escolas como centros de aprendizagem que encorajam melhoramentos contínuos.
- Alguns directores/presidentes de escolas de todos os países adoptaram os estilos de “liderança instrucional” que são centrais para o actual paradigma de liderança eficaz de escolas. No entanto, a prevalência de tais práticas varia muito com os países e elas estão muito mais em evidência em países como o Brasil, a Eslovénia e a Polónia do que noutros como a Espanha e a Estónia.
- Em alguns países onde os líderes das escolas adoptam um papel de liderança instrucional mais forte, existe mais colaboração entre os professores, melhores relações entre os alunos e os professores, mais reconhecimento dado aos professores por práticas de ensino inovadoras e mais ênfase nos resultados da avaliação do trabalho dos professores em termos de desenvolvimento.

© OECD 2009

**Este sumário não é uma tradução oficial da OCDE.**

A reprodução deste sumário é permitida desde que sejam mencionados o copyright da OCDE e o título da publicação original.

**Os sumários multilingües são traduções dos excertos da publicação original da OCDE, publicada originariamente em Inglês e Francês.**

**Encontram-se livremente disponíveis na livraria on-line da OCDE**

[www.oecd.org/bookshop/](http://www.oecd.org/bookshop/)

Para mais informações, entre em contato com a OECD Rights and Translation unit, Public Affairs and Communications Directorate.

[rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org)

Fax: +33 (0)1 45 24 99 30

OECD Rights and Translation unit (PAC)  
2 rue André-Pascal  
75116 Paris  
França

Visite nosso sítio [www.oecd.org/rights/](http://www.oecd.org/rights/)

