

**Políticas públicas para a melhoria do ensino médio:
socialização científica, tradução e transferência de resultados**

Relatório de projeto Meta 1 - Ação 1.1 - Estado da arte e produção do conhecimento



DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Problematizações e preconizações internacionais sobre formação
de professores**

Coordenação Geral: Dalila Andrade Oliveira (UFMG)
Equipe do IE-ULisboa: Luís Miguel Carvalho (coord.)
Autoras do relatório: Marta Almeida, Joana Viana
Abril de 2019

D636

Almeida, Marta.

Problematizações e preconizações internacionais sobre formação de professores [recurso eletrônico] / Marta Almeida e Joana Viana. -- Belo Horizonte : UFMG/FaE/Gestrado ; Lisboa (Portugal) : IE-Ulissboa, 2019.
61 p. : il., color. -- (Docência na educação básica).

Coordenação Geral: Prof.(a) Dra. Dalila Andrade Oliveira (UFMG).
Equipa do IE-ULisboa: Luís Miguel Carvalho (coord.).

[Acima do título: " Políticas públicas para a melhoria do ensino médio: socialização científica, tradução e transferência de resultados : Relatório de projeto Meta1- Ação 1.1 - Estado da arte e produção do conhecimento".

[Cutter de acordo com o título da série. Catalogação pelo conjunto da obra].

Bibliografia: p. 38-40.

Anexos: p. 41-61.

1. Educação. 2. Professores -- Formação -- Políticas públicas -- Cooperação internacional -- Relatórios. 3. Educação internacional -- Relatórios. 4. Relatórios educacionais.

I. Título. II. Viana, Joana. III. Oliveira, Dalila Andrade. IV. Carvalho, Luís Miguel.

CDD- 379

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de países participantes por ano em cada Cimeira.....	9
--	---

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atores que participam na abertura, enquadramento e problematização inicial dos encontros International Summit on the Teaching Profession.....	10
Quadro 2 – Atores com intervenções organizadas por secção.	12
Quadro 3 – Atores mobilizados para a apresentação das conclusões	16
Quadro 4 – Problematizações e preconizações ao longo das Cimeiras (2011-2017).....	20

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
ASPETOS METODOLÓGICOS	6
1 AS CIMEIRAS INTERNACIONAIS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE: CONTEXTO E ATORES	6
1.1 Contexto de organização das Cimeiras Internacionais	6
1.2 Atores com intervenção organizada nas Cimeiras Internacionais	10
2 PROBLEMATIZAÇÕES E PRECONIZAÇÕES.....	18
3 PERSPETIVA INTERPRETATIVA	26
3.1 Processos e atores	27
3.2 A mobilização do conhecimento nos processos de problematização e preconização: o conhecimento pericial, as narrativas de boas práticas e o conhecimento científico	28
3.3 Preconizações para a profissão e formação dos professores.....	33
Fortalecer o prestígio e reconhecimento social da profissão	34
Profissionalismo e profissionalidade docente: em busca da mudança de paradigma	35
NOTAS FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	38
FONTES	39
ANEXO – Problematizações e preconizações por cimeira	41

INTRODUÇÃO

O relatório inscreve-se nos produtos de investigação previstos no Projeto “Políticas públicas para a melhoria do ensino médio: socialização científica, tradução e transferência de resultados”, reportando-se mais especificamente ao preconizado na meta1, ação 1.2 - Estado da arte e produção do conhecimento. O estudo que consubstancia o presente texto tem como propósito proceder a uma análise das orientações sobre a formação docente elaboradas a nível internacional, no quadro Cimeiras sobre a Profissão Docente (*International Summit on the Teaching Profession*, 2012-2017), realizadas sob a égide da OCDE.

Os objetivos do estudo prendem-se com: (a) a identificação e descrição das proposições sobre a formação docente produzidas e difundidas pelas Cimeiras sobre a Profissão Docente entre os anos 2011 e 2017; (b) e a análise dessas proposições enquanto manifestações da regulação transnacional (OZGA; LINGARD, 2007) das políticas de formação de professores. Neste sentido, as dimensões da inquirição realizada são assim delimitadas:

(a) Uma primeira dimensão de natureza descritiva, incidindo sobre as problematizações e as preconizações (DELVAUX, 2009) geradas sobre a formação de professores que são inscritas nos documentos preparatórios e finais das Cimeiras (os primeiros da integral responsabilidade da OCDE, e os segundos da responsabilidade do coletivo participante na Cimeira).

(b) Uma segunda dimensão, de carácter interpretativo, que se desdobra numa análise relativa às ‘narrativas’ (PETTERSON; MØLSTAD, 2016) desenvolvidas sobre a profissão docente nesse contexto meditativo e exortativo (JACOBSSON, 2006; BRADFORD, 2008) e numa análise das regras (orientações e justificações de ação) que ‘induzem’ para as políticas nacionais.

O relatório estrutura-se em três partes. Na primeira secção, dedicada à contextualização, far-se-á a apresentação das Cimeiras Internacionais através da sua inscrição nos processos de intensificação e sofisticação da intervenção reguladora da OCDE sobre as políticas nacionais a partir dos resultados de grandes inquéritos que dirige (CARVALHO 2016), bem como uma caracterização da rede de atores que está envolvido nas Cimeiras (políticos, experts,

sindicalistas), das atividades que acontecem nos encontros e antes e depois dos encontros, e do que é divulgado nos encontros.

A segunda parte destina-se às problematizações e preconizações evidenciadas nos documentos produzidos a partir das Cimeiras, visando apresentar as dimensões descritivas sobre os modos como a formação e a profissão docente (carreira e trabalho) são apresentados como problemas que carecem de reflexão e intervenção por parte das autoridades públicas nacionais e soluções a prosseguir.

A terceira parte visa dar uma perspectiva interpretativa, procurando trazer um olhar compreensivo e interpretativo sobre as injunções reguladoras inscritas nos documentos analisados, de modo a pôr em destaque modalidades e sentidos tomados pela regulação transnacional da formação de professores.

ASPETOS METODOLÓGICOS

Para a concretização do relatório foram mobilizados dois conjuntos de documentos: os relatórios gerados por cada Cimeira (2011 a 2017) e publicados sob a chancela da *Asia Society Partnership for Global Learning* (AS); partes dos relatórios elaborados pela OCDE, para cada Cimeira, a partir dos estudos PISA e TALIS (que assim têm uma força informadora e legitimadora – ROBERTSON, 2012), e cuja função é a de apoiar a atividade ‘reflexiva’ entre os participantes (políticos, peritos e representantes dos professores). Para o tratamento e análise dos dados recorreu-se à técnica de ‘análise de conteúdo’.

O acervo documental analisado encontra-se indicado em anexo.

1 AS CIMEIRAS INTERNACIONAIS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE: CONTEXTO E ATORES

1.1 Contexto de organização das Cimeiras Internacionais

As cimeiras sobre a profissão docente e sua formação – *teacher summits* - organizadas sob a égide da OCDE têm início em 2011, decorrendo, desde então, com uma periodicidade anual. Nos documentos que circulam a partir da primeira edição procura-se assinalar a premência de

procurar soluções para problemas apresentados como transversais aos sistemas educativos de todo o mundo e para os quais é relevante procurar soluções coletivamente. As problematizações avançadas são apresentadas sob a forma de questões urgentes a carecer de reflexão conjunta, problemas que ficam evidenciados não só a partir de proposições genericamente apresentadas como perceções e representações de atores provenientes de diferentes sectores (político, académico, profissional), mas apoiando-se também fortemente em conhecimento pericial, produzido através de estudos de larga escala, desenvolvidos sob a égide da OCDE.

Nos documentos concebidos, para e após os encontros, as ideias plasmadas surgem como consensualmente reconhecidas, nomeadamente no que concerne aos desafios que os sistemas educativos enfrentam em todo o mundo, bem como relativamente aos fenómenos que estão na origem desses desafios. Genericamente, a fundamentação para a necessidade de realizar as Cimeiras é sustentada por duas linhas de argumentação. Por um lado, assenta no reconhecimento de mudanças que estão a ocorrer um pouco por todo o mundo, fruto de fenómenos de rápida transformação social e dos mercados de trabalho no séc. XXI, a que se aliam fenómenos de aceleração na produção, circulação e acesso ao conhecimento em todas as áreas. Esses fenómenos implicam novos modos de relação com o conhecimento a que os sistemas educativos precisam de dar resposta. Por outro lado, advoga-se que as soluções para os novos desafios que os sistemas educativos enfrentam dependem, em grande medida, da capacidade para repensar e transformar a profissão docente. O professor é apresentado como o fator com maior impacto nas aprendizagens dos alunos.

A OCDE identifica, nos documentos preparatórios, movimentos de reforma nos sistemas à escala global, em linha com as preocupações que presidem a organização das Cimeiras. Esses movimentos de reforma têm como principal propósito “*to better prepare children for the higher educational demands of life and work in the 21st century*” (SCHLEICHER, 2012, p.3.). A narrativa é desenvolvida reforçando a ideia de que os desafios da aprendizagem para o séc. XXI implicam novas conceções de ensino e de aprendizagem, diferentes papéis para professores e alunos face aos tradicionalmente atribuídos, o que, inevitavelmente, terá implicações nos modos como o profissionalismo e a profissionalidade docente são balizados.

A intenção das Cimeiras é, então, a de, em conjunto, identificar as linhas de atuação a desenvolver, para que se possa melhorar a qualidade do exercício profissional docente. A

designação do primeiro encontro — *“Building a high-quality teaching profession. Lessons around the world”* — ilustra claramente este propósito.

A lógica de organização dos encontros internacionais passa pela convocação de atores provenientes de diferentes contextos nacionais e com diversos níveis de responsabilidade e participação nos sistemas educativos. É também, desde logo, assinalada a intenção de pôr em destaque perspectivas e experiências de contextos nacionais tidos como exemplares ou considerados de elevada *performance*, distinção obtida a partir do posicionamento alcançado nos estudos de larga escala conduzidos pela OCDE (como são exemplo o PISA e o TALIS).

A metodologia de trabalho que, de uma forma geral, enquadra as Cimeiras, obedece a três grandes opções: (1) o lançamento de questões que corresponderão a uma problematização dos desafios que os sistemas educativos enfrentam e que, para os promotores, deverão ser o foco central do encontro; (2) a difusão dos resultados obtidos em estudos de larga escala que deverão informar as discussões nos diferentes momentos e nos vários grupos de trabalho; e (3) a articulação entre os resultados dos estudo de larga escala produzidos e a partilha de experiências na voz de atores diversificados e com intervenção em diversos setores — político, económico, académico, profissional. Os atores selecionados são exortados a partilhar as suas experiências nacionais ou locais, que servirão para situar e servir de base a uma discussão mais alargada em que todos podem intervir de forma espontânea. Como foi já referido, o principal argumento para a seleção das intervenções organizadas advém do facto de serem provenientes de *“highperforming and rapidly improving education systems”* (SCHECILER, 2011, p. 11).

A segunda organização convocada para o presente estudo, a *Asia Society Partnership for Global Learning* (AS), apresenta-se como sendo a organização líder para as questões da educação e formação de professores no continente asiático, promovendo ainda o estreitamento das relações com os Estados Unidos da América, não estando, no entanto, fechada à participação de atores provenientes de outras partes do globo. No seu website¹ pode-se ler que a AS é *“leading global and pan-Asian organization working to strengthen relationships and promote understanding among the people, leaders, and institutions of the United States and Asia”*.

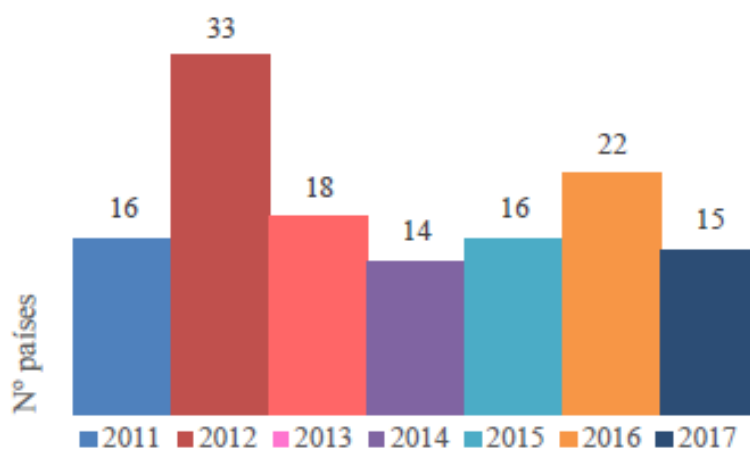
¹ <https://asiasociety.org/>

A AS assume como missão a criação de espaços propiciadores da partilha de ideias com vista à procura de soluções que conduzam à melhoria dos sistemas educativos. Como referem no seu website, a “*Asia Society Partnership for Global Learning seeks to create opportunities for nations and regions to spotlight effective practices for systemic reform and consider how these practices can be adapted and implemented in their own contexts*”.

Entre as diversas iniciativas e atividades que desenvolve, encontram-se os relatórios-síntese produzidos a partir das Cimeiras anuais - *Teacher Summits* - organizadas sob a chancela da OCDE. Os documentos produzidos pela AS não têm a pretensão de ser um relato exaustivo dos diversos momentos da cimeira. Ao invés, são apresentados como uma súmula dos principais momentos do encontro, explicitando as ideias lançadas e as conclusões ou compromissos a que se chegou. O relatório dá conta da agenda que presidiu o encontro, identifica a proveniência nacional dos principais atores com intervenções agendadas, mas, contrariamente ao que acontece nos documentos disponibilizados pela OCDE, não há a preocupação em clarificar o sector que cada um dos atores representa. Esta informação surge como secundária, sendo remetida para anexo a listagem completa dos participantes.

As Cimeiras vão tendo lugar em países diferentes. Iniciadas nos EUA, a sua realização passa pela Holanda, Nova Zelândia, Canadá, Alemanha e Escócia. O número de países participantes nas Cimeiras anuais também é variável. Como se pode observar no gráfico 1, o segundo ano em que se realiza o encontro é aquele que conta com a participação de mais países, sendo de assinalar um forte decréscimo nos anos seguintes, voltando a subir em 2016.

Figura 1 -- Número de países participantes por ano em cada Cimeira.



1.2 Atores com intervenção organizada nas Cimeiras Internacionais

Os atores que intervieram de forma organizada nos encontros entre 2011-2017 são identificados, sistematizando-se a sua apresentação nos quadros que se seguem. No quadro 1, identifica-se a quem coube, ao longo dos anos, abrir os trabalhos e introduzir/enquadrar as grandes questões a discutir nas cimeiras. No quadro 2, apresentam-se os atores designados para lançar a discussão em torno das temáticas e subtemáticas que encabeçam os diversos momentos de trabalho da cimeira. No quadro 3, identificam-se os atores que intervêm na fase final dos trabalhos a quem compete sistematizar os principais consensos e linhas de força identificadas, bem com traduzir essas conclusões em recomendações ou caminhos a seguir. São ainda deixadas pistas de problemas para os quais não foi possível avançar com soluções ou que vieram a emergir e que deverão ser objeto de análise em futuros encontros.

Veja-se, então no quadro 1, os atores presentes na abertura dos trabalhos.

Quadro 1 – Atores que participam na abertura, enquadramento e problematização inicial dos encontros International Summit on the Teaching Profession.

Ano	Abertura	Framing/enquadramento e problematização inicial
2011	<ul style="list-style-type: none"> • U.S. Secretary of Education • General Secretary of Education International (federação de professores) • Education Director of OECD 	<ul style="list-style-type: none"> • OCDE (Andreas Schleicher)
2012	<ul style="list-style-type: none"> • U.S. Secretary of Education • OECD Deputy Secretary General • General Secretary of Education International 	<ul style="list-style-type: none"> • OCDE (Andreas Schleicher)
2013	<ul style="list-style-type: none"> • Dutch Minister of Education, Culture and Science • General Secretary of Education International • Director Education and Skills OECD 	<ul style="list-style-type: none"> • Dutch Minister of Education, Culture and Science • OCDE (Andreas Schleicher) • General Secretary of EI
2014	<ul style="list-style-type: none"> • New Zealand Deputy Prime Minister • New Zealand Minister of Education • U.S. Secretary of Education • Dutch Minister of Education, Culture and Science • Director Education and Skills OECD • General Secretary of Education International 	<ul style="list-style-type: none"> • New Zealand Minister of Education • OECD - Director Education and Skills General Secretary of EI • OCDE (Andreas Schleicher) • General Secretary of EI • CEO of the Centre for Strategic Education in Australia
2015	<ul style="list-style-type: none"> • Ministro da Educação de Alberta e Presidente do Conselho de Ministros da Educação do Canadá • Presidente da Learning Partnership e General Counsel of Deloitte • OECD Deputy Secretary General • General Secretary of Education International • Senior Consultant to Education International • CEO of the Centre for Strategic Education in Australia 	<ul style="list-style-type: none"> • OCDE - Deputy Secretary General • General Secretary of EI • CEO of the Centre for Strategic Education in Australia.

<p>2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presidente da Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK) e Bremen Senator for Children and Education • OECD Deputy Secretary General • General Secretary of Education International • Presidente do Conselho de Ministros da Educação do Canadá • Director Education and Skills and Special Advisor on Education Policy to the Secretary General, OECD • Senior Consultant to Education International • CEO of the Centre for Strategic Education in Australia 	<ul style="list-style-type: none"> • OCDE - Deputy Secretary General • General Secretary of EI • OCDE (Andreas Schleicher) • CEO of the Centre for Strategic Education in Australia.
<p>2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Minister of State for School Standards, UK Department for Education. • Deputy First Minister and Cabinet Secretary for Education and Skills, Scotland • General Secretary of Education International 	<ul style="list-style-type: none"> • OCDE (Andreas Schleicher) • General Secretary of EI • Secretary General of the Standing Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder of the Federal Republic of Germany • CEO of the Centre for Strategic Education in Australia

A abertura dos encontros, como se pode verificar pela leitura do quadro 1, é partilhada, de forma geral, por (i) representantes da OCDE, a quem cabe fazer um primeiro enquadramento geral das preocupações em torno das quais se organiza a Cimeira; (ii) por representantes das estruturas governamentais de países participantes, com cargos da mais alta responsabilidade na área da educação (eg. ministros, secretários gerais) que, como se poderá ver nos quadros seguintes, terão um lugar de destaque na apresentação das suas políticas nacionais; e, (iii) por representantes de organizações profissionais, em particular representantes da federação internacional de professores - *Education International* (EI). A participação destes últimos atores é sublinhada desde o primeiro encontro como um avanço na diversificação dos atores convocados.

Nos documentos referentes à primeira Cimeira, é enaltecida a estratégia adotada de sentar à mesma mesa, pela primeira vez a nível internacional, ministros e representantes das associações profissionais. É necessário articular perspetivas e interesses de diferentes *stakeholders* para que as soluções preconizadas possam efetivamente ser implementadas e, assim, serem bem-sucedidas. Como se pode ler: “*reforms don’t work if they are top-down – if teachers are treated as just “part of the problem”. Teachers need to be central to solutions; in this, teachers’ unions can be powerful allies*” (AS, 2012, p. 4).

No quadro 2, identificam-se os atores que intervêm de forma organizada nos diferentes momentos do encontro, momentos esses gizados como reflexões em torno dos subtemas e questões-desdobramento do problema geral que enquadra a Cimeira. Estes atores são convidados pelos organizadores do encontro, sendo-lhes atribuído um papel específico. Podem ainda participar nos momentos destinados à discussão, de forma espontânea, todos os participantes nas cimeiras.

Quadro 2 – Atores com intervenções organizadas por secção.

Ano	Secção	Atores
2011	<i>Improving teacher quality around the world</i>	
	Teacher Recruitment and Preparation	Finlandia Hong Kong, SAR Relator: Fernando Reimers, Chair Professor of Education of University of Harvard
	Development, Support and Retention of Teachers	República Popular da China Reino Unido Relator: Kai-ming Cheng, Chair Professor of Education, former Senior Advisor to the Vice-Chancellor, University of Hong Kong
	Teacher Evaluation and Compensation	Singapura Relatora: Linda Darling-Hammond, Chair Professor of Education, Charles E. Ducommun na Stanford Graduate School of Education
	Teacher Engagement in Education Reform	Noruega Estados Unidos da América Relator: Ben Levin, Professor and Canada Research Chair in Education Leadership and Policy, University of Toronto
2012	<i>Teaching and leadership for the twenty-first century</i>	
	Preparing teachers to deliver twenty-first century skills	Director, National Institute of Education (Japão) Presidente da National Education Association (EUA) Nebraska Teacher of the Year 2007 (EUA) Presidente da The American Federation of Teachers (EUA) New York State Teacher of the Year 2007 (EUA) Relator: Kai-Ming Cheng, Chair Professor of Education, former Senior Advisor to the Vice-Chancellor, University of Hong Kong
	Matching supply and demand	Deputy Minister of Education, Culture, Sports, Science and Technology (Japão) State Secretary (Finlândia) Vice President, Trade Union of Education Relator: Linda Darling-Hammond, Charles E. Ducommun, Professor of Education, Stanford University
	Developing school leaders	President, Shanghai Normal University (Shanghai, China) Anterior Superintendente de Montgomery County Public Schools e o Presidente da Montgomery County Education Association (Maryland, EUA) Former Superintendent, Montgomery County Public Schools Doug Prouty, President, Montgomery County Education Association Ontario, Canada. Relator: Ben Levin, Professor and Canada Research Chair in Education Leadership and Policy, University of Toronto

	Esta cimeira introduz as reuniões por país para discutir “ <i>how the Summit proceedings will impact their work at home. They will prepare two points to share during the closing session: their most powerful learning and their top priority going forward</i> ”.	
2013	Teacher Quality	
	How is teacher quality defined by policy makers, the teaching profession and society? What standards are set and by whom?	Suécia EUA Discussion with delegations, Tecaer Intermezzo, Discussion with attendees Relator: Linda Darling-Hamond, Charles E. Ducommun, Professor of Education, Stanford University
	How is teacher quality evaluated? What systems are in place and how are the evaluations carried out?	Holanda Nova Zelândia Discussion with delegations, Tecaer Intermezzo, Discussion with attendees Relator: Kai-Ming Cheng, Chair Professor of Education, former Senior Advisor to the Vice-Chancellor, University of Hong Kong
	How do evaluations contribute to school improvement and teacher self efficacy? What impact can be expected on teaching and learning from teacher evaluation?	Alemanha Japão Relator: Ben Levin, Professor and Canada Research Chair in Education Leadership and Policy, University of Toronto
	<p>- A cimeira de 2013 introduz os almoços de trabalho para grupos específicos de atores: a) ministers’ lunch, b) union leaders’ lunch e c) lunch for attendees. Informal open tables.</p> <p>- Mantém o momento para reuniões de trabalho por país onde cada um deve preparar um slide onde identifica as prioridades para 2013</p> <p>- A segunda novidade são os workshops orientados pelos especialistas das universidades convidados como relatores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ben Levin: System-wide improvement in education - Kai-Min Cheng: Challenges to 21st Century Teachers - Linda Darling-Hammond: Developing teaching as an expert profession - Fernando Reimers: Citizens Teacher education, curriculum reform and global education 	
2014	Excellence, Equity, and Inclusiveness. High Quality Teaching for All	
	Attracting High-Quality Teachers and Leaders to Schools of Greatest Need	Estónia Escócia (em representação do Reino Unido)
	Achieving Equity in Increasingly Devolved Education Systems	Nova Zelândia Alemanha
	Creating Learning Environments that Adress the Needs of All Children	Singapura Finlândia
	Neste Encontro começam por ser apresentados os efeitos das decisões tomadas em encontros anteriores por: Canadá, Estónia, Alemanha, Japão, Holanda, Nova Zelândia, Polónia, Singapura, Suécia, EUA.	

2015	Implementing Highly Effective Teacher Policy and Practice	
	Promoting and developing effective leadership - Policy leadership - School leadership - Teacher leadership - Horizontal leadership across schools	- Policy leadership: Hong Kong, Suíça, Canadá, Suécia, Finlândia, Nova Zelândia, Singapura, EUA, Escócia (Reino Unido) - (exemplos de países cujos sistemas de ensino têm uma longa história de liderança colaborativa) - School leadership: Austrália, China, Canadá, Nova Zelândia, Singapura, Escócia (países com programas e referenciais com abordagens modernas sobre a liderança escolar) - Teacher leadership: não são referidos participantes específicos, nem dados exemplos de países. - Horizontal leadership across schools: Xangai, Singapura, Estónia, Finlândia, Nova Zelândia, Londres (Reino Unido), Escócia.
	Valuing teachers and strengthening their effectiveness - Professional status and recognition - Professional collaboration - Teaching as a career - Conclusions	- Professional status and recognition: Singapura, China, EUA, Nova Zelândia - Professional collaboration: exemplos de países asiáticos, com alto desempenho em termos de trabalho colaborativo: Japão, China, Singapura. - Teaching as a career: Singapura, China, Suécia, Nova Zelândia, Holanda, Finlândia, Estónia, EUA, Suíça, Escócia, Hong Kong.
	Encouraging innovation to create twenty-first-century learning environments - New content - New pedagogies - Innovation mechanisms - Barriers to Innovation - Conclusions	- New content: British Columbia, Suécia, Hong Kong - New pedagogies: Japão - Innovation mechanisms: Holanda, Singapura, China - Barriers to Innovation: Alemanha, Canadá, Nova Zelândia, Singapura, China, Finlândia
<p>Os 16 países que participam nesta Cimeira são os que alcançaram ou melhoraram os resultados obtidos no PISA (OCDE). Além desses, participaram como observadores as delegações oficiais da Bélgica, França, Itália e Luxemburgo. São realizadas reuniões individuais de ministros e líderes sindicais e reuniões entre as delegações de vários países levando os participantes a refletirem sobre as implicações do diálogo para o contexto e políticas de seu próprio país. Ocorreram encontros e diálogos informais nos corredores do Summit, com comentários que foram dados a conhecer a todo o mundo no Twitter.</p> <p>Logo no início do relatório (ASIA SOCIETY, 2015) são apresentadas em destaque considerações acerca do caso da Nova Zelândia, onde decorreu o Summit de 2014, com o propósito de testemunhar e dar a conhecer as mudanças e desenvolvimentos ocorridos no país, valorizando a importância dos encontros para ajudar nessas mudanças.</p>		
2016	Teachers' professional learning and growth: creating the conditions to achieve quality teaching for excellent learning outcomes	
What knowledge, skills and character dispositions do successful teachers require? - Subject Matter / Content Knowledge - Pedagogical Knowledge - Character / Values / Dispositions - 21 st Century Competencies - The Challenge of diversity - The Challenge of citizenship - putting it all together	- <i>Subject Matter / Content Knowledge</i> : Reino Unido, Japão e Finlândia, Áustria - <i>Pedagogical Knowledge</i> Não são referidas intervenções específicas (apenas dados gerais do TALIS) - <i>Character / Values / Dispositions</i> : Polónia, Finlândia, Singapura. - <i>21st Century Competencies</i> Não são referidas intervenções específicas nem casos de países em particular. - <i>The Challenge of diversity</i> : EUA, Alemanha, Áustria, Canadá, Eslovênia, Suécia, Suíça e Holanda. - <i>The Challenge of citizenship</i> : Polónia, EUA, Holanda, Áustria, Reino Unido, Singapura e Japão. - <i>Putting it all together</i> : Singapura.	

	What policies help teachers acquire the competencies they need to be effective?	- <i>recrutamento de professores</i> : Suécia, República Checa, EUA, Áustria, Japão, Escócia, Áustria. - <i>redesenho dos sistemas de desenvolvimento profissional</i> : Finlândia, Eslovénia, República Checa, Canadá, Singapura, Nova Zelândia, Shanghai, Suécia. - <i>liderança dos professores</i> : Holanda, EUA, Escócia,
	What can governments implement these policies effectively?	- sucessos e falhas na reforma escolar: Suécia, Finlândia, Nova Zelândia, Japão, Alemanha, Bélgica Polónia, Noruega, Reino Unido, EUA, Suíça, Canadá, Dinamarca, Singapura, Luxemburgo, Holanda, Letónia.
	Num dia pré-cimeira reuniram-se participantes do Encontro e um grupo internacional de professores para discutir os temas. Visitaram escolas primárias e secundárias, instituições vocacionais e empresas cooperantes em Berlim, permitindo aos participantes verem inovações e os desafios educacionais alemães.	
2017	<i>Empowering and Enabling Teachers to Deliver Improved Equity and Outcomes for All</i>	
	What Teachers Need to Support Their Work	- <i>How Countries support teachers' professional learning and development</i> Holanda, Nova Zelândia, Estónia, Canadá, Finlândia, Suécia, Polónia, Eslovénia - <i>Challenges in the design of effective professional development systems</i> Portugal, Polónia, Inglaterra, Singapura.
	National Education Structures and Policy Environments	Inglaterra, Holanda, Nova Zelândia, Reino Unido Escócia, Inglaterra, País de Gales, Singapura, Nova Zelândia, EUA - <i>Critical elements in designing national structures and policies</i> Eslovénia, Dinamarca, Suíça, Canadá. - <i>New Professional Institutions</i> Austrália, Nova Zelândia, Inglaterra, Escócia, Suécia, Estónia, Holanda - <i>Building Capacity in Schools</i> Portugal, Suécia, Nova Zelândia, Letónia, Austrália, China, Inglaterra, Singapura, Escócia, EUA.
	Striving for Sustainable Excellence and Equity in Learning	Escócia, Inglaterra, Singapura, Holanda, Canadá, Alemanha, Nova Zelândia, EUA
	Além das plenárias da Cimeira, houve visitas a escolas primárias e secundárias que permitiram aos participantes observarem a educação escocesa mão. Assistiram também a apresentações (no Colégio Nacional de Ensino e Liderança, Inglaterra e no Colégio Escocês para Liderança Educacional) sobre inovações educacionais na Inglaterra e na Escócia. Houve reuniões ministeriais e reuniões de líderes sindicais de professores, bem como reuniões bilaterais entre países, para conhecerem melhor as práticas de outros países.	

Nas diferentes secções definidas desde logo para organização dos trabalhos ao longo da Cimeira, são levantadas questões que carecem de reflexão conjunta e de definição de linhas de atuação comuns. Nestas secções, os trabalhos são organizados de forma a dar voz a representantes governamentais de países, ora considerados de elevada *performance* (de acordo com a posição alcançada nos resultados do PISA), ora países que estão a enfrentar sérios problemas, mas que desencadearam reformas que estão a ser bem-sucedidas. O papel destes atores passa por informar a audiência das 'boas práticas adotadas', produzindo narrativas que traduzem as políticas adotadas, sustentando a eficácia das suas opções quer em indicadores de desempenho obtidos a partir de sistemas de monitorização implementados a nível nacional, quer em indicadores provenientes de estudos comparativos internacionais.

Nos primeiros três anos, foi convocado um especialista de reconhecido mérito do mundo acadêmico, proveniente de universidades de referência, para assumir o papel de relator e de mediador na fase de discussão aberta. Cabe a este ator sistematizar as principais conclusões assumidas como consensualmente aceites, realçar as divergências ainda existentes e exortar os países participantes a assumir compromissos de atuação futura. A partir de 2013, no terceiro encontro, os trabalhos passam a prever momentos de trabalho por delegação nacional que culminam com a apresentação pública de um compromisso assumido por cada um dos países. A partir dessa data não se identifica explicitamente quem assume o papel de relator, havendo lugar para que os países escolhidos apresentem o seu caso enquanto país de referência pelos resultados alcançados ou explicitem as práticas adotadas face aos desafios e problemas enfrentados. Também em 2013 é introduzida outra novidade, acrescentando ao papel de relator dos acadêmicos convidados, o papel de formador. Com efeito, o encontro passa a incorporar momentos de formação na modalidade de *workshop*, desenvolvidos em torno das linhas que vão sendo defendidas ao longo do encontro. As ideias ganham um novo suporte através da sua sustentação em conhecimento gerado pela investigação científica, conhecimento que é mobilizado pelos formadores reconhecidos como especialistas de mérito.

No quadro 3 elencam-se os atores a quem cabe encerrar os trabalhos.

Quadro 3 – Atores mobilizados para a apresentação das conclusões

Ano	Sessão de encerramento	Atores
2011	What Have We Learned?	OCDE (Andreas Schleicher), e relatores de cada sessão
	Where Do We Go from Here?	<ul style="list-style-type: none"> •U.S. Secretary of Education •Secretary-General of OECD •President of Education International
2012	What have we learned? Where do we go from here?	Professor of International Education, Harvard University
	Conclusões/apontamentos finais	<ul style="list-style-type: none"> • EI President • OCDE Director for Education • U.S. Secretary of Education
2013	Apres. do slide por país	Professor of International Education, Harvard University
	Conclusões/apontamentos finais	<ul style="list-style-type: none"> •Dutch Minister of Education, Culture and Science •EI President •Secretary-General OECD
2014	Conclusões	Não se percebe quem apresenta as conclusões

	Próximos passos	Participam os seguintes países (Ministros e Líderes de Professores): Canadá, China-Hong Kong, Dinamarca, Estónia, Finlândia, Alemanha, Japão, Holanda, Nova Zelândia, Polónia, Singapura, Suécia, Reino Unido (Escócia), EUA.
	Encerramento	<ul style="list-style-type: none"> •President of Education International •Director for Education and Skills (OECD) •New Zealand Minister of Education •Chair of the Canadian Council of Ministers
2015	Conclusões	Não são referidas conclusões gerais do Encontro, mas sim em cada subtema abordado
	Próximos passos	Participam os seguintes países (Ministros e Líderes de Professores): Canadá, Dinamarca, Estónia, Finlândia, Alemanha, China-Hong Kong, Japão, Holanda, Nova Zelândia, República da China, Polónia, Singapura, Suécia, Suíça, Reino Unido (Escócia), EUA.
	Encerramento	Não são referidos os intervenientes na sessão de encerramento do Encontro.
2016	Próximos passos	<p>Áustria, Bélgica, Canadá, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, Alemanha, Japão, Letónia, Luxemburgo, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polónia, Singapura, Eslovénia, Suécia, Suíça, Reino Unido, EUA.</p> <p>Brasil - anunciou que convocaria uma Cimeira semelhante para a América Latina em 2017;</p> <p>Canadá, a Suíça e a Alemanha - anunciaram que formaram uma aliança para examinar os desafios específicos de promover mudanças nos sistemas federais.</p>
	Do Diálogo à Ação	<ul style="list-style-type: none"> • President of Education International • Director Education and Skills and Special Advisor on Education Policy to the Secretary General, OECD • Presidente da Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK) • Scotland's Minister of Education and Lifelong Learning.
2017	Lições aprendidas e próximos passos	Canadá, Dinamarca, Estónia, Finlândia, Alemanha, Letónia, Holanda, Nova Zelândia, Polónia, Portugal, Singapura, Eslovénia, Suécia, Suíça, Reino Unido (País de Gales, Inglaterra e Escócia)
	Encerramento	Não são referidos os intervenientes na sessão de encerramento do Encontro. • Portuguese delegation

O encerramento dos trabalhos conta sempre com a participação de um representante da OCDE, variando um pouco a configuração do painel final ao longo das cimeiras. Para além do representante da OCDE, podem ainda integrar o painel de encerramento os relatores das várias secções dos trabalhos, representantes das delegações nacionais e representantes das associações profissionais. Os trabalhos são fechados nos primeiros anos com a enunciação dos principais consensos encontrados, deixando pistas para a organização da cimeira seguinte. Gradualmente, o encerramento dos trabalhos passa a dar mais destaque aos compromissos assumidos por cada país para implementarem durante o ano até à Cimeira seguinte.

2 PROBLEMATIZAÇÕES E PRECONIZAÇÕES

Neste ponto são apresentadas as dimensões descritivas sobre os modos como a formação e a profissão docente (carreira e trabalho) são apresentadas como problemas que carecem de reflexão e intervenção por parte das autoridades públicas nacionais (problematizações) e como são construídas e apresentadas as soluções a prosseguir. As Cimeiras, apresentadas como espaços que visam dar destaque à profissão docente, têm como principais objetivos: identificar e partilhar as melhores políticas e práticas para desenvolver uma profissão de elevada qualidade; examinar formas de envolver os professores nas reformas educativas e iniciar um diálogo permanente sobre a profissão docente.

No processo de problematização, é apresentada uma linha de argumentação que faz emergir um problema a que coletivamente urge dar resposta. Esta procura de soluções para um problema, partilhado pelos diversos atores em presença, desenrola-se num processo mediante o qual diferentes soluções vão sendo equacionadas, escrutinadas e progressivamente selecionadas, dando origem a um plano de ação consensualmente aceite (DELVAUX, 2009).

No quadro que se segue (quadro 4) procura-se sistematizar: (i) o modo como as questões são propostas aos participantes nas Cimeiras e como são apresentadas aos leitores dos documentos produzidos pela AS; (ii) os elementos que são convocados para construir o problema e delinear as soluções, evidenciando de que modo o conhecimento, e que tipo de conhecimento, é mobilizado nesses processos; e (iii) as linhas orientadoras de ação preconizadas. A síntese apresentada é construída a partir dos quadros de análise de cada uma das cimeiras, que podem ser consultados em anexo (ver anexo 1) e serve de base para a discussão que se desenvolve na seção seguinte.

As linhas orientadoras de ação preconizadas apontam para a intervenção em áreas-chave, às quais vai sendo dado destaque, de modo variável mas consistente, ao longo das Cimeiras, a saber: a) aposta na formação inicial de elevado nível, conferente de grau académico elevado e assente na investigação; b) o investimento em sistemas de desenvolvimento profissional, programas de indução e mentoria para os novos professores, supervisão pedagógica em estreita articulação entre escolas e universidades; c) o incremento da autonomia das escolas; d) a

aposta liderança escolar (liderança pedagógica, liderança distribuída); e) desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre professores e líderes nas escolas, com maior participação dos professores em comunidades de aprendizagem e envolvimento nos processos de tomada de decisão; f) reforço dos sistemas de avaliação de desempenho dos docentes a que acresce o incremento de processos de autoavaliação, observação de aulas e desenvolvimento de planos de DP; g) reforço de parcerias e alianças entre governo e sindicatos no desenvolvimento de políticas; h) liderança horizontal entre escolas e sistemas, incluindo parcerias, redes e grupos, através da partilha das melhores práticas entre escolas; i) reconhecimento do profissionalismo dos professores e comunicação do valor da profissão docente à sociedade em geral.

Quadro 4 – Problematizações e preconizações ao longo das Cimeiras (2011-2017)

Problema central	Exploração do problema	Informação/evidências avançadas na fase exploratória	Preconizações	Soluções a partir de:
Como garantir um sistema com professores de elevada qualidade?	Definição do que entende por professores de qualidade - Como é definida a qualidade dos professores pelos 'policy makers', a profissão docente e a sociedade? Que <i>standards</i> são definidos e por quem?	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados do TALIS mostram que - professores reconhecem que o feedback sobre o seu ensino pode contribuir para a sua melhoria; - Existe consenso relativamente aos <i>standards</i> de desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> * Aumentar o estatuto social dos professores sublinhando o seu papel no desenvolvimento económico; * Aumentar os salários para o nível de outros funcionários públicos; * Criar um clima de grande respeito pelos professores; * participação dos professores na definição dos <i>standards</i> profissionais e na definição dos mecanismos de promoção da qualidade do ensino. * Estabelecer patamares na carreira e fortalecer liderança nas escolas. 	Partilha de experiências consideradas bem sucedidas e da sua discussão (Japão); Dados apresentados nos documentos preparatórios das Cimeiras (criados pela OCDE)
	Preparação, recrutamento e captação de professores - Como é que os sistemas educativos recrutam, desenvolvem e mantêm os professores de elevada qualidade?	- Os países enfrentam dificuldades de recrutamento de professores (onde a profissão é pouco respeitada e pouco reconhecida socialmente);	<ul style="list-style-type: none"> * Formação inicial de elevado nível, conferente de grau académico elevado, baseada em investigação * Supervisão pedagógica em estreita articulação entre escolas e universidades. * Investimento em programas de indução e tutoria para os novos professores * Aumento da autonomia profissional 	Partilha de experiências consideradas bem sucedidas e da sua discussão (Finlândia, Hong Kong - República Popular da China, Japão)
	Desenvolvimento profissional e suporte dos sistemas de DP - qualidade e relevância dos sistemas de DP	<ul style="list-style-type: none"> - É fundamental investir em sistemas de desenvolvimento profissional (DP) para os professores que já estão em serviço (atualização, responder a novos desafios e inovar) - Resultados dos alunos no PISA são apontados como forte indicador da qualidade dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> * Maior autonomia das escolas e dos professores, responsáveis pelo desenvolvimento profissional dos seus professores (investigação ação) * Aposta na formação de professores com recurso sistemas a distância * Rotatividade dos melhores professores * Partilha de materiais e práticas de ensino * Criar condições para a participação dos professores em comunidades de aprendizagem e para o seu envolvimento no desenvolvimento de políticas educativas * Aposta na preparação dos líderes escolares (liderança pedagógica e liderança distribuída) 	Partilha de experiências consideradas bem sucedidas e da sua discussão (República Popular da China, Reino Unido)

	<p>Avaliação e monitorização da qualidade dos professores Como é avaliada a qualidade dos professores? Que sistemas são implementados e como são operacionalizados? Como é que as avaliações contribuem para a melhoria da escola e para a autoeficácia do professor? Que impacto pode ser esperado no ensino e aprendizagem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação dos professores é essencial para melhorar quer o desempenho individual, quer o das escolas; - Resultados do TALIS revelam que a maioria dos professores acolhem bem a avaliação e feedback para melhorar o seu trabalho - Ainda pouco impacto da avaliação em termos de reconhecimento público, DP, carreira e salário. 	<ul style="list-style-type: none"> * Sistemas de avaliação devem ter em conta: <ul style="list-style-type: none"> - Qualificações dos professores, anos de serviço, formação contínua - Como atuam na sala de aula (atitudes, expectativas, estratégias, métodos, relação com os alunos) - Medidas de eficácia baseadas no contributo para os resultados dos alunos - Conhecimento da área disciplinar e pedagógico - Parecer de pais e alunos sobre o empenho dos professores e relação professor-aluno * A avaliação de desempenho dos docentes acompanha as diferentes etapas da carreira e procura equilibrar processos formativos e sumativos. * Processo de avaliação multidimensional (diálogo entre professor e supervisor), autoavaliação, observação de aulas e desenvolvimento de planos de DP * Apostar na preparação dos avaliadores 	<p>Partilha de experiências consideradas bem sucedidas e da sua discussão (Singapura, Nova Zelândia, Holanda, Alemanha, Japão)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Por que a reforma da educação é tão difícil? - Como desenvolver políticas de apoio à aprendizagem e ao crescimento dos professores? 	<ul style="list-style-type: none"> - As reformas não acontecem se forem implementadas top-down. - Identificação do movimento GERM (<i>Global Education Reform Movement</i>) como promotor de desconfiança do público em geral face à escola pública - As reformas educacionais costumam levar muito tempo para serem implementadas integralmente; - tendência de sucessivos governos para mudar a direção da reforma, estabelecendo novas reformas, às vezes contraditórias 	<ul style="list-style-type: none"> * Tornar a profissão docente atrativa * Aposta na preparação dos professores * Envolvimento dos professores na liderança da escola * A avaliação deve ser usada para apoiar a aprendizagem do professor * Desenvolver parcerias entre o governo e a profissão * Reconhecer a importância das associações de professores assumirem a responsabilidade pela aprendizagem profissional 	<p>Partilha de experiências consideradas bem sucedidas e da sua discussão (Noruega, EUA)</p>

<p>Como promover o ensino para o séc. XXI?</p>	<p>Preparação dos professores para desenvolverem as competências do séc. XXI - que competências precisam os professores de ter para criar ambientes de aprendizagem do sec. XXI e promover a aquisição e desenvolvimento das competências que os alunos têm que deter?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade dos professores é a chave para o sucesso dos alunos - os métodos de ensino tradicionais estão obsoletos 	<ul style="list-style-type: none"> * Formação para novos líderes: liderança instrucional; liderança distribuída; <i>standards</i> para a liderança da escola * Criação de um referencial de competências a desenvolver nos alunos * Definição de perfis profissionais e mudanças ao nível dos programas de formação inicial de professores * Equilibrar (na formação inicial) o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico * Apoiar os professores em início de carreira (Indução) * Aposta em programas de formação contínua * Incrementar sistemas de DP e mentoria, (comunidades de aprendizagem) e articulados com a progressão na carreira. * Criar oportunidades para trabalho colaborativo * Estabelecer sistemas de avaliação de desempenho multidimensionais * Estabelecer parcerias com a comunidade. Agências sociais e universidades é fundamental para garantir o desenvolvimento de todas as crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de experiências e da sua discussão (Singapura: exemplo de reforma; EUA) - mobilizados os resultados do <i>The Assessment and Teaching of 21st Century Skills Consortium</i> — novo referencial das (novas) competências a desenvolver nos alunos
	<p>Preparação de líderes escolares</p>	<ul style="list-style-type: none"> - uma fraca liderança escolar leva a um baixo desempenho da escola; - a liderança escolar é o segundo fator com maior impacto na aprendizagem do estudante; - desenvolvimento de novos modelos de liderança. 	<ul style="list-style-type: none"> * alargamento da autonomia das escolas * dar prioridade à formação dos diretores * desenvolver programa de formação para a liderança escolar * as escolas melhores acompanham e apoiam escolas com piores resultados em três dimensões: gestão, cultura de escola e qualidade do ensino; * direções auscultam e envolvem a comunidade, criam equipas distribuindo a liderança * desenvolver estratégias de DP * criar rede de partilha das melhores práticas entre escolas. * introduzir a avaliação entre pares com feedback, monitorizando os efeitos dessas práticas no desempenho da escola; * acompanhamento das escolas por um perito externo do ensino superior; * desenvolver a parceria entre governo e sindicatos. * promover a liderança pedagógica e processos de liderança distribuída. 	<ul style="list-style-type: none"> - resultados da investigação - Partilha de experiências e da sua discussão (República Popular da China, EUA, Canadá - países seleccionados pelo facto de serem considerados exemplares no desenvolvimento de sistemas de formação de diretores escolares de elevado nível)

<p>Como garantir o ensino de alta qualidade para todos: excelência, equidade e inclusão?</p>	<p>Captação de professores e líderes de elevada qualidade para as Escolas mais necessitadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - os estudantes desfavorecidos frequentemente não têm acesso a um ensino excelente - o problema de atrair professores para escolas carentes é generalizado em todo o mundo. - Resultados no PISA mostram que alguns países combinam alto desempenho educacional com equidade nas oportunidades de educação; e outros países melhoraram o desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> * aumentar a confiança pública na capacidade do sistema educativo de um país * redesenhar as escolas precisam em torno das aspirações e da curiosidade dos estudantes. * aposta na educação pré-escolar (serviços mais amplos) * envolvimento dos sindicatos de professores no desenvolvimento e implementação de políticas. * intervenção precoce e investimento na qualidade da força de trabalho da educação - formação profissional * desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre professores e líderes nas escolas * desenvolver sistemas de responsabilização em escolas desafiadoras mais formativos, encorajadores e estimulantes. * construir uma cultura de progresso, usando avaliação e feedback para ajudar todos, incluindo pais e alunos, e continuamente impulsionar a qualidade do ensino e da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - mobilizados os resultados no PISA - Partilha de experiências e da sua discussão (Estónia, Escócia)
	<p>Alcance da equidade em sistemas educativos cada vez mais desenvolvidos</p> <p>- Quais são as principais alavancas para a equidade em sistemas educacionais altamente descentralizados?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O progresso nacional em excelência e equidade requer colaboração ao nível nacional, regional e local - Metas nacionais mais ambiciosas para a educação, - Maior delegação de responsabilidades para as escolas - maior autonomia permite às escolas flexibilidade para melhor atender às necessidades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> * profissão de ensino e liderança de alta qualidade da confiança do público * processo de avaliação nacional para professores, incluindo autoavaliação e relato aos pais, avaliação externa e avaliação interna das escolas * fortalecer a capacidade de governança de alguns conselhos escolares * melhores carreiras para os professores * mecanismos para promover a qualidade consistente dentro e entre as escolas * aposta na formação inicial de modo a preparar os novos professores para lidar eficazmente com corpos de estudantes heterogêneos 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de experiências de países com sistemas descentralizados e da sua discussão (Nova Zelândia, Alemanha)
	<p>Criação de ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades de todos - Que tipos de ambientes de aprendizagem dentro das escolas podem promover a excelência e aumentar a equidade dos resultados?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Um bom ambiente de aprendizagem é um ecossistema abrangente, no qual: <ul style="list-style-type: none"> • Todas as escolas são uma boa escola • Todos os professores são educadores atenciosos • Todos os pais são parceiros de apoio • Todos os estudantes são aprendizes motivados, implicados e envolvidos. 	<ul style="list-style-type: none"> * ambientes mais centrados no aluno e personalizados para levar as diferenças e interesses individuais em consideração; * criar ambientes de aprendizagem inclusivos para todos, que incentivem todos a alcançar todo o seu potencial; * uso das TIC como facilitador de novos ambientes de aprendizagem. * design do espaço físico adequado * Ambientes de aprendizagem (físicos, sociais ou digitais) cada vez mais híbridos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de experiências de países com os sistemas de maior desempenho do mundo (Singapura, Finlândia)

<p>Como estabelecer uma liderança e prática profissional altamente eficaz?</p>	<p>Promoção e desenvolvimento de uma liderança eficaz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como devem ser as formas modernas de liderança na educação? 	<ul style="list-style-type: none"> - Um quarto dos alunos não demonstra as competências básicas necessárias para trabalhar numa economia moderna. - A “liderança da escola com um propósito” é fundamental para elevar o desempenho dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> * envolvimento dos professores na transformação do ensino e da aprendizagem e no desenvolvimento de políticas que afetam o seu trabalho. * líderes de professores com as funções de orientação de novos professores, formação de professores em assuntos específicos, observação de outros professores e feedback sobre a prática em sala de aula * valorização da liderança distribuída e colaborativa * formação inicial e de desenvolvimento profissional incorporam os conceitos de liderança pedagógica e distribuída * liderança horizontal entre escolas e sistemas, incluindo parcerias, redes e grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - mobilizados os resultados do TALIS - Partilha de experiências de países e da sua discussão <p>(Hong Kong, Suíça, Canadá, Suécia, Finlândia, Nova Zelândia, Singapura, EUA, Escócia, Austrália, China, Nova Zelândia, Singapura, Polónia, Alemanha)</p>
	<p>Valorização dos professores e fortalecimento da sua eficácia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Centralidade da profissão docente - nos países com alto desempenho os professores sentem-se reconhecidos e valorizados pela sociedade - Em todos os países, a autoconfiança dos professores está correlacionada com os ganhos na aprendizagem dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> * comunicar o valor da profissão docente à sociedade em geral * reconhecer o profissionalismo dos professores * incentivar a colaboração profissional * promover subidas de escalões de carreira e outras formas de liderança de professores que acompanhem o reconhecimento da excelência 	<ul style="list-style-type: none"> - mobilizados os resultados do TALIS
	<p>Incentivar a inovação para criar ambientes de aprendizagem para o séc. XXI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é que as competências transversais podem ser desenvolvidas através de novos ambientes de aprendizagem? - Qual é o papel dos professores na liderança dessas inovações? 	<ul style="list-style-type: none"> - É preciso preparar os jovens para uma rápida mudança social e económica, empregos, tecnologias e questões sociais que ainda não existem. - Não há uma linguagem comum quando se discutem ambientes de aprendizagem inovadores. 	<ul style="list-style-type: none"> * criar as condições para redesenhar o conteúdo, modernizar a pedagogia e reestruturar o tempo e o espaço para a aprendizagem. * redesenhar as estruturas organizacionais * Criar parcerias e conexões mais amplas para possibilitar a aprendizagem fora da escola. * Promover a inovação ascendente e a partilha de exemplos e resultados 	

	<p>Que políticas ajudam os professores a adquirir as competências necessárias para serem eficazes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A abordagem tradicional de preparação inicial de professores seguida de “dias de desenvolvimento profissional” ocasionais para o resto da carreira de um professor não é suficiente para desenvolver uma força de ensino altamente eficaz - Programas de indução e <i>mentoring</i> bem projetados aumentam a confiança dos professores e o desempenho dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> * as políticas precisam de uma perspectiva de carreira na profissão de ensino * expansão dos programas de apoio a novos professores: programas de indução e orientação. * tornar a aprendizagem e o crescimento dos professores centrais nos sistemas educacionais * recrutar professores de diversas origens culturais * recrutar pessoas com competências diferentes para formar equipas educativas nas escolas * incentivar os professores a assumirem papéis de liderança nas escolas, na profissão e no desenvolvimento de políticas educacionais * criar sistemas de desenvolvimento profissional incorporado, incluindo comunidades de aprendizagem profissional de professores, escolas lideradas por equipas de professores e formação pedagógica (cultura colaborativa) 	<ul style="list-style-type: none"> - mobilizados os resultados de investigação científica - mobilizados os resultados do TALIS
<p>Como incrementar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que conhecimentos, capacidades e atitudes os professores de sucesso precisam? - o que é que as evidências e a experiência nos dizem sobre o conhecimento, as capacidades e as atitudes que os professores precisam para um ensino eficaz no mundo globalizado e tecnológico do século XXI? 	<ul style="list-style-type: none"> - a qualidade do professor é um fator importante na determinação do aproveitamento do aluno - importância dos professores terem um conhecimento sólido do assunto que ensinam é indiscutível - necessidade de práticas de ensino mais “ativas” - foco crescente na última década em reformas que promovem as capacidades cognitivas do século XXI. 	<ul style="list-style-type: none"> * compreensão mais sofisticada do assunto por parte dos professores do que a abordagem tradicional de transmissão de conhecimento; * os professores precisam ter um amplo repertório de estratégias pedagógicas, para poder selecionar as mais apropriadas * valorizar a motivação e as crenças do professor em relação ao ensino e à aprendizagem, na fase de recrutamento e seleção * partilhar informações entre países sobre como trabalhar com refugiados e novas populações imigrantes 	<ul style="list-style-type: none"> - resultados da investigação

3 PERSPETIVA INTERPRETATIVA

A terceira seção do documento procura trazer um olhar compreensivo e interpretativo sobre as injunções reguladoras inscritas nos documentos analisados, de modo a pôr em destaque modalidades e sentidos tomados pela regulação transnacional da formação de professores.

Como fica patente na sistematização apresentada na seção anterior (quadro 4), ao longo dos anos, tendo como cenário os desafios colocados aos sistemas educativos, decorrentes das mudanças emergentes no séc. XXI, de natureza política, socioeconómicas e do conhecimento, os problemas apresentados e discutidos nas Cimeiras inter-relacionam-se e são interdependentes, desdobrando-se em torno do seguintes aspetos: a qualidade dos professores, apresentada como determinante para a melhoria do ensino-aprendizagem; o ensino de qualidade para todos, considerando-se como critérios a excelência, a equidade e a inclusão; e a promoção de uma política e prática profissional muito eficaz, associadas à aprendizagem e crescimento profissional dos professores.

As questões colocadas, e o modo como são propostas, convocam, regularmente e de modo sistemático, os mesmos elementos para construir o problema e delinear as soluções. Os problemas são apresentados como transversais aos sistemas de ensino à escala global. Do mesmo modo, as causas apresentadas como sendo determinantes para a existência dos problemas, estão tendencial e continuamente associadas um conjunto de questões, tais como, as lacunas ou desfasamentos dos programas de formação inicial e contínua e de desenvolvimento profissional dos professores, um insuficiente investimento na liderança escolar, a processos de colaboração profissional ainda incipientes, à centralização/ falta de autonomia das escolas, bem como a sistemas de monitorização e avaliação de professores e de escolas pouco robustos. Desta forma, a procura das soluções é induzida por proposições causa-efeito, criando-se cenários em que as respostas a encontrar se devem focar na minoração ou superação dos défices apontados e na introdução de melhorias no que ainda é considerado insipiente. Para a procura das melhores soluções, recorre-se à análise de ‘boas práticas’ de países cujos resultados são considerados reveladores de sucesso, a que se associa a influência exercida por via do conhecimento pericial dos estudos e programas desenvolvidos pela OCDE, nomeadamente o PISA e o TALIS e, ainda que pontualmente, o conhecimento proveniente da investigação produzida pelo mundo académico.

3.1 Processos e atores

As cimeiras são preparadas como espaços de partilha e de procura de soluções comuns, para problemas globais. A estratégia que preside à organização dos encontros agrega uma multiplicidade de atores, com diferentes responsabilidades e proveniências, que em conjunto regulam a ação coletiva (COMMAILLE, 2004). A existência de regras formais e informais, que enquadram e estatuem o modo como os atores interagem entre si, revelam modos híbridos de coordenação da ação coletiva, combinando o ajustamento mútuo, o reconhecimento de níveis de autoridade diferenciados, e em que se delibera com base em processos de negociação e concertação (DELVAUX, 2009).

A análise dos documentos que informam as Cimeiras, ou são por ela produzidos, sobre a profissão docente, ilustram o modo como a OCDE vem fabricando agendas, colocando na ordem do dia problemas evidenciados nos estudos que conduz, o que corresponde ao que Carvalho (2016) refere como fabricação de “agendas para o governo da educação em nome de um conhecimento pericial” (p. 670).

Assumindo a OCDE um papel-chave nos processos de governança transnacional (vd. MAHON; McBRIDE, 2009) os documentos analisados permitem perceber a intenção desta Organização Internacional de que as cimeiras constituam espaços onde os diferentes atores, com diversos interesses e papéis confluem, reconhecendo, desta forma, a interdependência dos mesmos nos processos de construção das políticas educativas e de formação de professores. Neste cenário de ação pública, é expressamente anunciada a preocupação em promover a articulação de perspectivas e interesses de diferentes *stakeholders*, para que as soluções preconizadas sejam implementadas e, desse modo, serem bem-sucedidas. Como é sublinhado desde o primeiro momento, a estratégia que encabeça a organização das cimeiras permitirá revelar “*how a collaborative model of educational reform can be highly effective*” (SCHLEICHER, 2011, p.11).

A ideia de que as cimeiras serão o espaço privilegiado para, coletivamente, encontrar linhas de atuação à escala supranacional emerge, igualmente, nos documentos produzidos pela AS, salientando-se a possibilidade de aprendizagem coletiva proporcionada pelas cimeiras, que são apresentadas como “*diverse international classroom, bringing together differing*

perspectives in pursuit of common goals—excellent teachers and effective schools for every child” (STEWART, 2011, p. 6). Assim, as relações entre as autoridades públicas e os peritos, nacionais e internacionais, são geradas e geridas sob a égide da OCDE, a qual, depois de reunir essa variedade de atores em torno do estudo de um objeto singular, cria condições para que esses interajam regularmente, fixa e arbitra as relações entre esses diferentes mundos, de acordo com valores e regras por si determinadas (CARVALHO, 2016, p. 673).

3.2 A mobilização do conhecimento nos processos de problematização e preconização: o conhecimento pericial, as narrativas de boas práticas e o conhecimento científico

A análise efetuada aos documentos permite perceber de que forma, em cada cimeira, se agenda a discussão de um problema, aduzido como premente para a melhoria do desempenho dos sistemas educativos mundiais. Assim, inicialmente, procede-se a um enquadramento do problema, que inevitavelmente decorre de fenómenos que caracterizam o século XXI, apelando a ruturas com os modos ‘habituais/tradicionais’ de os sistemas prestarem o serviço educativo.

Genericamente, a primeira enunciação do problema assenta em argumentos que resistem à prova da importância (DELVAUX, 2009), dado o estatuto de ‘problema socialmente reconhecido’ que detêm; à prova de acessibilidade (idem), anunciando-se a partilha de experiências, que tornam visíveis soluções apontadas para problemas, por vezes, aparentemente intratáveis; e ainda à prova de hierarquização (idem), acautelando a emergência de outras questões sem o carácter de urgência do problema apresentado. Nesta última situação, é frequente o recurso a indicadores estatísticos para legitimar a priorização do problema face a outros. Serve, ainda, de expediente a afirmação de que o agendamento de determinado problema emerge da sua sinalização em Cimeira precedente.

Não obstante o sublinhar da existência de problemas comuns, não deixam de ser assinaladas idiosincrasias nacionais, decorrentes dos contextos históricos, económicos, políticos e sociais de cada um, conduzindo ao reconhecimento de que (i) um mesmo problema pode ter expressões distintas nos diferentes contextos e (ii) pode ter na sua origem ou agudização causas diversas. No entanto, independentemente das soluções a adotar por cada país, reforça-se a ideia de que o que é fundamental é o reconhecimento do problema e a busca de linhas

de atuação comuns que enquadrem a adoção ou revisão de políticas de âmbito nacional.

Cada Cimeira está organizada em diferentes momentos, sendo que os principais vão mantendo o mesmo formato ao longo dos anos. Os trabalhos são enquadrados ora por subtemas, ora por questões problema que deverão orientar a reflexão conjunta. Esses subtemas, ou questões-problema, são apresentados na abertura das cimeiras, como derivações do problema principal enunciado. Em grande parte das ocasiões, é mobilizado conhecimento proveniente de estudos de larga escala desenvolvidos pela OCDE, bem como outros indicadores estatísticos de avaliação comparada que, como vimos, permitem reforçar a ideia de que se está perante um problema comum, independentemente de poder ser mais acentuado nuns contextos do que noutros. São estabelecidas relações de causa-efeito, tendo em vista a procura de soluções que permitam atuar nessa atribuição causal. Todo o evento, e as intervenções dos oradores convidados, são projetados para que os problemas previamente identificados e justificados enquanto tal, bem como as razões apontadas na sua origem, possam ser discutidos nas sessões de trabalho. Muitas das vezes, a prefiguração dos caminhos a adotar ocorre, desde logo, aquando do enquadramento do problema.

Nos espaços dedicados à discussão dos problemas subsidiários relativamente àquela que é a questão central do encontro, as intervenções decorrem da apresentação de ‘boas práticas’ de países previamente selecionados pela organização do evento, tidos como exemplares ou modelos inspiradores. Estes países são designados devido ao seu estatuto de ‘sistema de elevada performance’ ou apresentados como casos de referência decorrentes da análise de indicadores que atestam um crescimento acelerado e a rápida aproximação aos níveis de desempenho dos países de performance mais elevada². O nível de desempenho é, fundamentalmente, suportado pelos resultados alcançados no PISA, aceite como instrumento sofisticado de produção de conhecimento pericial, que permite recorrer à comparação entre o desempenho dos diferentes países. Assim, o conhecimento pericial gerado pelo PISA, e que vai sendo amplamente difundido nas Cimeiras, é utilizado não só para informar sobre os resultados alcançados pelos países, como para demonstrar a sua evolução, e ainda para legitimar a relevância das medidas adotadas pelos países

² Entre as experiências consideradas bem-sucedidas e os casos-exemplo que são enaltecidos nas Cimeiras, destacam-se os países asiáticos, como o Japão, Singapura e a República Popular da China; casos de países europeus, como a Finlândia, a Alemanha, o Reino Unido e a Holanda; e países norte-americanos, como os EUA e o Canadá; e também a Nova Zelândia (Oceânia).

apresentados como “modelo”. A este conhecimento é, frequentemente, acrescentada informação proveniente de indicadores estatísticos procedentes de sistemas de monitorização nacionais, que são enunciados para demonstrar padrões de melhoria de desempenho, no contexto nacional. Associando-se, estes diferentes tipos de conhecimento despontam como forças legitimadoras da eficácia das medidas adotadas.

Os princípios ou pressupostos defendidos pelos intervenientes surgem também apoiados no conhecimento produzido por outros estudos da OCDE, como é o caso do recurso ao conhecimento gerado a partir do TALIS, cujos resultados permitem evidenciar a força de uma ideia que se pretende difundir, ao revelar como uma medida é bem acolhida pelos professores ou como encorpa uma preocupação de um número alargado de respondentes.

O recurso permanente ao conhecimento produzido pelos instrumentos de regulação PISA e TALIS, enquanto informadores e legitimadores nos processos de problematização e preconização, resulta do que Carvalho (2016) considera a ser a “confiança depositada pelos atores nacionais na OCDE, como uma organização pericial” (p. 672), o que garante uma aceitação tácita da mobilização do conhecimento produzido por estes estudos “como recurso válido e potencialmente útil” (*ibidem*).

Os encontros contam, ainda, com a participação de relatores, geralmente, académicos com vasta produção na área da educação, e cuja presença vai sendo uma constante ao longo das cimeiras. A estes compete-lhes sistematizar as intervenções e as intervenções da audiência. Nos momentos de discussão aberta ao auditório, procuram-se enunciar os consensos alcançados, que ganham o estatuto de caminhos a seguir, exortando-se os países participantes a assumir prioridades e compromissos de atuação em linha com esses consensos construídos. Nestes processos, quando não é possível a adesão e comprometimento de todos os parceiros em torno de uma solução, a situação é passível de ser caracterizada de uma das três formas seguintes: (i) como decorrente da insuficiência de conhecimento – argumentando-se que não há investigação bastante para chegar a soluções válidas e consensuais, pelo que se torna necessário investir na procura de conhecimento nessa área; (ii) pela necessidade de dar continuidade à reflexão em torno do tema, logo, assuntos a retomar na cimeira seguinte; e (iii) pela dissonância entre as posições defendidas e as pistas para onde o conhecimento existente aponta, o que tem como intuito minimizar

os argumentos ou receios esgrimidos. Esta última situação é visível quando existe controvérsia sobre as soluções a adotar e suas implicações. A preconização a que se tenta chegar é posta perante a prova da aceitabilidade (DELVAUX, 2009), sendo alvitada a possibilidade de que a solução avançada e tida como eficaz em determinados contextos possa, em outros contextos, agravar o problema ou gerar novos problemas. Por exemplo, quando se discute os modelos de avaliação de desempenho dos professores e as suas consequências, são enunciados, na discussão aberta à audiência, alguns dilemas, que são posteriormente minimizados com o argumento de que o TALIS revela claramente que os professores reconhecem a importância de terem *feedback* para melhorar e que muitos deles referem não ter acesso a esse *feedback*, pelo que, não sendo possível, ainda, assumir conjuntamente uma linha de atuação, se considera fundamental avançar na procura dessa solução, de modo a que os professores tenham acesso a informação que reclamam, sobre o seu desempenho.

Também podemos encontrar exemplos em que a apresentação do conhecimento produzido nos estudos de larga escala da OCDE, antecipa problemas que possam vir a ser colocados. Por exemplo, face à eventual ‘prova de acessibilidade’, em que determinados interlocutores poderão alegar a inexistência de recursos para operacionalizar as medidas preconizadas, são avançados exemplos para ilustrar soluções que não dependerão do acréscimo de recursos ou implicarão somente uma gestão diferente dos recursos existentes. Ilustra-o, a discussão do incremento salarial para reforço do estatuto socioprofissional dos professores, quando se enuncia que a solução encontrada num determinado país consistiu em manter o número de alunos em sala de aula em vez de o diminuir, ou que a opção por distribuir incentivos diferenciados pelos professores, em função de critérios pré-definidos, ou ainda a possibilidade de ‘jogar’ com a distribuição das cargas letivas por professor. Desta forma, são enunciadas alternativas que passam pela procura de opções que garantam o equilíbrio financeiro em tempos de crise económica e de diminuição dos recursos disponíveis.

Na cimeira de 2013, o papel dos que habitualmente vão intervindo na qualidade de relatores é acrescido. Passa a ser consagrado um espaço de formação, organizado na modalidade de *workshop*, em que se pretende dar acesso ao conhecimento proveniente da investigação científica, no quadro do cenário de problemáticas e preconizações, em torno das quais se desenrolam as cimeiras. Desta forma, ao conhecimento pericial que circula nos momentos

de problematização e preconização, junta-se o conhecimento proveniente da investigação científica, deste modo contribuindo para a apropriação e partilha de quadros cognitivos a ser mobilizados pelos diferentes atores na análise e interpretação dos fenómenos em debate.

As cimeiras encerram com o reforço dos principais consensos alcançados, que são considerados progressos assinaláveis para a educação, em geral, e para a profissão docente, em particular. As linhas de atuação assim construídas surgem como ancoragens para a assunção de prioridades e compromissos de ação a nível nacional, convergindo numa mesma direção a nível global. Estamos em presença de processos de regulação *soft*, em que princípios de atuação são genericamente aceites por todos os intervenientes, cabendo a cada país identificar o que precisa de fazer e o modo como se propõe aproximar dos padrões enunciados. Ilustra esta intencionalidade o excerto que se segue: *“international meetings can be described as game changers, then this was surely one. The 2011 Summit successfully demonstrated that even seemingly intractable problems had been solved in different countries around the world.”* (AS, 2012, p.3).

No relatório da Asia Society de 2016 é enaltecido o contributo das cimeiras, apresentadas como fóruns únicos no seu género, devotados à discussão e partilha de ideias, capazes de impulsionar os países não só para o diálogo, como também para a ação. No caso dos países que, de forma regular, participam nos encontros, são sublinhados os contributos específicos, e a possibilidade de poderem refletir sobre o seu progresso. Para os países que participam pela primeira vez, é elogiada a oportunidade de aprenderem com os sucessos e fracassos dos outros.

Como veio sendo ilustrado, o uso dos instrumentos supranacionais de regulação pelo conhecimento é permanente, quer antecedendo o encontro – sendo selecionada a informação a disponibilizar aos participantes da cimeira -, quer servindo de ‘argumentário’, na identificação do problema e na sustentação das soluções a adotar. Mais ainda, em determinados momentos, o conhecimento pericial serve para esbater vozes discordantes que atrasam a adoção de linhas de atuação comuns ao porem à prova as problematizações e preconizações dos adversários (DELVAUX, 2009).

O impacto das cimeiras nas políticas domésticas é publicitado no início de cada encontro.

Por exemplo, a reforma introduzida pelos Estados Unidos da América, em 2012, designada RESPECT, é apresentada como uma consequência dos trabalhos desenvolvidos na cimeira anterior. Veja-se o que é referido na abertura do encontro de 2013.

In opening the Summit, US Secretary of Education Arne Duncan recognized the impact of the first Summit, which helped to shape a new and unprecedented \$5 billion program to strengthen and elevate the teaching profession in the United States. Named RESPECT - for Recognizing Educational Success (AS, 2012, p. 3).

3.3 Preconizações para a profissão e formação dos professores

Como fica manifesto a partir da análise efetuada, é frequente uma pista de ação surgir como resposta a mais do que um dos problemas enunciados ou agendados para serem trabalhados nos encontros. De forma geral, percebe-se que, para problemas diferentes, a solução apresentada é a mesma. De igual modo, um mesmo problema surge com diferentes roupagens, o que contribui para que a linha de ação traçada vá surgindo transversalmente ao longo das cimeiras como solução para problemas de natureza diversa. Também é visível, como salienta Delvaux (2009) que, na própria denominação do problema, se prefigure a “solução” a adotar, indiciando, por vezes, situações em que a preconização precede o próprio agendamento do problema a tratar.

É possível perceber que as preconizações que vão emergindo dos encontros vão sendo continuamente reforçadas nas cimeiras seguintes. Verifica-se um movimento permanente de recordatória das linhas de atuação consensualmente assumidas nos encontros anteriores e o enaltecimento dos progressos entretanto alcançados pelos países participantes, reforçando a agenda política e verificando continuamente o cumprimento dos compromissos assumidos.

Em 2016, este reforço permanente das decisões anteriores, culmina com a apresentação de um exercício de sistematização e análise dos compromissos assumidos nas cimeiras precedentes, reforçando a necessidade das políticas nacionais atenderem às prescrições aí plasmadas. Reforçam-se ideias que vêm servindo de ancoragem aos modos como os atores desenvolvem as suas políticas locais, potenciadas pelo reforço da abertura à participação de diferentes atores na definição e implementação das políticas. Neste sentido é fortemente

sublinhada a importância da articulação entre governos e associações profissionais, mormente quando se pretende garantir a disponibilização de sistemas de desenvolvimento profissional aos professores que atendam simultaneamente às necessidades dos sistemas e às preocupações dos professores.

As preconizações avançadas colocam também a tónica na necessidade de introduzir mecanismos que reforcem a qualidade da intervenção educativa nos primeiros níveis de educação e de escolaridade. A esta ideia acresce a necessidade de os países investirem na diversificação da oferta de percursos de aprendizagem, com o alargamento de opções de cariz profissionalizante, em sintonia com os princípios da inclusão e de educação para todos.

Enquanto modelos de formação, defendem-se os processos de formação e aprendizagem que visam abranger e ter efeitos em todo o sistema educativo (em lugar de se dirigirem a situações pontuais e localizadas), que valorizem a partilha de ‘boas práticas’ e a transferência do conhecimento, sendo, ainda, encorajados sistemas que apoiam os processos de inovação.

Mais concretamente, no conjunto de preconizações evidenciadas para melhorar a educação, encontra-se um largo número de medidas que passam por intervir em dois grandes eixos: i) ao nível da profissão docente, no sentido de fortalecer a profissão tornando-a mais atrativa e ii) ao nível do profissionalismo e da profissionalidade docente.

Fortalecer o prestígio e reconhecimento social da profissão

No primeiro eixo, advoga-se a necessidade de tornar a profissão mais atrativa, o que será conseguido através de medidas que assegurem o prestígio e reconhecimento social da profissão; da (r)estruturação da carreira; do investimento na qualificação dos professores (formação inicial, indução e formação contínua) para todos os níveis de ensino (no qual se inclui a educação de infância), garantindo desta forma o apoio permanente ao professor; o reforço da autonomia das escolas e dos seus profissionais para que desencadeiem processos de melhoria local e de inovação.

Defende-se a criação de condições para que as escolas localmente encontrem as melhores

soluções atendendo às suas especificidades, reconhecendo o estatuto dos professores enquanto profissionais altamente especializados. O acréscimo de autonomia das escolas é acompanhado da necessidade por um lado, das escolas monitorizarem os seus processos para que possam prestar contas, e, por outro lado, do enaltecimento do papel do gestor escolar enquanto líder pedagógico. Também para este grupo de atores é avançada a importância de uma formação especializada. Os argumentos para que o investimento seja feito ao nível das lideranças escolares, decorrem da ideia de que, assim, os efeitos a produzir à escala nacional serão mais rápidos.

Profissionalismo e profissionalidade docente: em busca da mudança de paradigma

No segundo eixo, correspondente às orientações a imprimir em torno do profissionalismo e profissionalidade do professor, destaca-se a necessidade de desenvolver um profissionalismo de natureza reflexiva, capaz de gerar conhecimento sobre a própria profissão e, desta forma ser capaz de se autorregular, não obstante o destaque que se procura dar aos dispositivos de obtenção de feedback a partir de sistemas externos.

Além disso, advoga-se a rutura com o paradigma instrucional dominante, apontando para a adoção generalizada do paradigma da aprendizagem, mais consentâneo com as competências a desenvolver nos alunos do séc. XXI. Na reconversão de padrões de profissionalismo e profissionalidade docente, sublinha-se a necessidade de conversão da conceção de professor detentor e transmissor do saber para uma conceção de professor facilitador. O professor artesão, ou técnico, não se coaduna com as novas exigências da profissão, que requerem competências para construir ambientes e cenários de aprendizagem promotores da aquisição de competências disciplinares e transversais, e que, simultaneamente, atendam a todos (inclusão e diferenciação).

Recorrendo à sistematização de Sachs (2009), na qual se identificam diferentes abordagens em termos de profissionalismo docente³, e percorrendo as preconizações avançadas em cada cimeira, depreende-se uma crescente delimitação da conceção de professor enquanto

³ Sachs (2009) identifica o professor artesão; o professor como técnico, o professor reflexivo e o professor profissional autónomo, associando a cada uma destas visões um tipo de profissionalismo subserviente, controlado, colaborativo e activista, respectivamente.

profissional reflexivo e autônomo, colaborativo e ativista. Deste modo, a conceptualização de professor que emerge das cimeiras aponta para um profissional apto a tomar decisões de forma autônoma e a refletir sobre as mesmas, que é perspetivado como um potencial construtor de conhecimento profissional e, nessa senda, motor de inovação.

Para que estas mudanças aconteçam, a ênfase é colocada, uma vez mais, em duas forças motrizes: na autonomia das escolas e dos professores e na formação ao longo da vida.

As alusões à premência de reforçar ou devolver às escolas e aos professores a ‘autonomia perdida’ é amplamente difundida, associando o alargamento da autonomia à necessidade de ter estruturas de liderança pedagógica, consideradas de excelência, na escola, mais desconcentradas (liderança distribuída) e que potenciem o desenvolvimento profissional e organizacional.

Ademais, associa-se ao reforço da autonomia e liderança, o investimento e revisão dos sistemas de formação e desenvolvimento profissional ao longo da vida. As orientações sublinham a importância de uma formação inicial que associe à elevada qualificação no âmbito do conhecimento do conteúdo disciplinar, uma componente pedagógica que permita dotar os futuros professores de reportórios de atuação variados. Sustenta-se a importância de apoiar o professor no início da sua atividade profissional (indução), através do estabelecimento de dispositivos que garantam o acompanhamento por professores mais experientes (mentoria).

Também é constante e fortemente assinalada, a importância de robustecer os dispositivos de aprendizagem e desenvolvimento profissional numa lógica de trabalho colaborativo, nos contextos locais, e baseados na análise e partilha de práticas. O trabalho colaborativo, aqui assumido como via para a aprendizagem e desenvolvimento docente, implica a adoção de uma perspetiva construtivista e sociocultural em que a aprendizagem é percebida como um esforço individual embora situado social e culturalmente (Hadar & Brody, 2010). Os contornos que enquadram o profissionalismo e profissionalidade docente – reflexivo, autônomo – não se coadunam com modelos de formação mais escolarizados, com intervenções pontuais e avulsas, destinados apenas à atualização e aquisição de novos conhecimentos ou técnicas a reproduzir.

À perfilhação de um profissionalismo com as características atrás enunciadas, associa-se a necessidade de reconversão dos processos de formação inicial e de desenvolvimento profissional. Intensifica-se a necessidade de articular escola e universidade, de promover processos de colaboração entre pares e o incremento de mecanismos formativos que potenciem a revitalização da profissão docente e a re-imaginação (SACHS, 2009).

NOTAS FINAIS

Em síntese, nas Cimeiras, os problemas e desafios que os sistemas educativos do e para o séc. XXI enfrentam, não só são extensíveis aos diversos contextos nacionais, como apelam à concertação na construção e adoção de medidas a dotar. Neste sentido, são criadas condições para que atores provenientes de diferentes sectores possam refletir em conjunto, negociar e chegar a consensos.

O conhecimento pericial é o mais convocado nestes encontros sobre a profissão docente, servindo para informar as discussões (disso são claro exemplo os documentos preparatórios disponibilizados aos participantes antes de cada cimeira) e para legitimar soluções apresentadas. Acompanham este exercício de preconização (por vezes explicitados em simultâneo com o enquadramento do problema) a difusão de ‘boas práticas’ narradas por representantes dos governos nacionais sobre como foram implementadas. Por vezes, o conhecimento proveniente da investigação científica é associado, de modo a fortalecer as ideias e os princípios enunciados. São esgrimidos argumentos que procuram sustentar a necessidade de que as escolas sejam motores de inovação e de desenvolvimento profissional, pugnando-se pelo reforço da autonomia, processos de monitorização e prestação de contas.

As mudanças tidas como urgentes para que os sistemas educativos se possam modernizar obrigam a uma mudança de paradigma de ensino-aprendizagem e à reconceptualização dos papéis tradicionalmente atribuídos ao professor e ao aluno. Por fim, independentemente do modo como o problema é colocado, ou as causas que poderão estar na sua origem, a via para a mudança dos sistemas educativos, das escolas e dos professores é a mudança e o reforço dos sistemas de formação e desenvolvimento profissional. A gramática gerada e

amplamente difundida nos encontros, envolve as estruturas de trabalho colaborativo, os sistemas de desenvolvimento profissional permanente e a aprendizagem e formação profissional assente em dispositivos próximos de esquemas como a investigação-ação, aprendizagem centrada nas práticas, comunidades de prática, entre outras.

REFERÊNCIAS

BRADFORD, N. The OECD's local turn. In: MAHON, R.; MCBRIDE, S. (Eds.) *The OECD and transnational governance* (134-151). Vancouver: UBC Press, 2008.

CARVALHO, L. M. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do PISA. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 36, p. 669 – 683, 2016.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302016166669>

DELVAUX, B. Qual é o papel do conhecimento na acção pública. *Educação & Sociedade*, v. 30, n.109, p. 959-985, 2009.
<https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000400003>

HADAR, L.; BRODY, D. From isolation to symphonic harmony: building a professional development community among teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, n. 26, p. 1641-1651, 2010.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.015>

JACOBSSON, B. Regulated regulators. In: DJELIC, M.-L; SAHLIN-ANDERSON, K. (Eds.), *Transnational governance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 205-224.

OZGA, J.; LINGARD, B. Globalisation, education policy, and politics. In: Lingard, B.; Ozga, J. (eds.) *The Routledge/Falmer in Education Policy and Politics*. New York: Routledge, 2007.
<https://doi.org/10.4324/9780203567203>

PETTERSSON, D.; MOLSTAD, C. PISA teachers: the hope and the happening of educational development. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 136, p. 629-45, 2016.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302016165509>

ROBERTSON, S. Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, v. 56, n. 3, p. 584-607, 2012.
<https://doi.org/10.1086/667414>

SACHS, J. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. (Eds.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas*. Col. Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009, p. 99-118.

FONTES

ASIA SOCIETY. *Improving teacher quality around the world. The 2011 International Summit on the Teaching Profession*. New York: Asia Society, 2011.

Disponível em: <https://asiasociety.org/teachingsummit>

ASIA SOCIETY. *Teaching and leadership for the twenty-first century. The 2012 International Summit on the Teaching Profession*. New York: Asia Society, 2012.

Disponível em: <https://asiasociety.org/teachingsummit>

ASIA SOCIETY. *Teacher Quality. The 2013 International Summit on the Teaching Profession*. New York: Asia Society, 2013. Disponível em:

<https://asiasociety.org/teachingsummit>

ASIA SOCIETY. *Excellence, Equity, and Inclusiveness. High Quality Teaching for All. The 2014 International Summit on the Teaching Profession*. Wellington, New Zealand: Asia Society, 2014.

Disponível em: <https://asiasociety.org/teachingsummit>

ASIA SOCIETY. *Implementing Highly Effective Teacher Policy and Practice. The 2015 International Summit on the Teaching Profession*. Banff, Canadá: Asia Society, 2015.

Disponível em: <https://asiasociety.org/teachingsummit>

ASIA SOCIETY. *Teachers' professional learning and growth: creating the conditions to achieve quality teaching for excellent learning outcomes. The 2016 International Summit on the Teaching Profession*. Berlim, Alemanha: Asia Society, 2016.

Disponível em: <https://asiasociety.org/teachingsummit>

ASIA SOCIETY. *Empowering and Enabling Teachers to Deliver Improved Equity and Outcomes for All. The 2017 International Summit on the Teaching Profession*. Edimburg, Escócia: Asia Society, 2017. Disponível em: <https://asiasociety.org/teachingsummit>

OCDE. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the world*. OECD Publishing, 2012.

<https://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>

OCDE. *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing, 2013. <https://doi.org/10.1787/9789264193864-en>

OCDE. *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*. OECD Publishing, 2017. <https://doi.org/10.1787/9789264273238-en>

SCHLEICHER, A. *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world*. OECD Publishing, 2011. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>

SCHLEICHER, A. *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education Policy Lessons from Around the World*. OECD Publishing, 2014. <https://doi.org/10.1787/9789264214033-en>

SCHLEICHER, A. *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. OECD Publishing, 2015. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>

SCHLEICHER, A. *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*. International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing, 2016. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>

Website Asia Society Partnership for Global Learning: <https://asiasociety.org>

ANEXO – Problematizações e preconizações por cimeira

2011 - IMPROVING TEACHER QUALITY AROUND THE WORLD	
<p>Como é que os sistemas educativos recrutam, desenvolvem e mantêm os professores de elevada qualidade? - Problema transversal aos sistemas educativos que procuram criar “world-class education systems” capazes de preparar os estudantes para um mundo em rápida mudança e para uma economia global.</p> <p>- Os documentos de trabalho preparados pela OCDE procuram suportar a reflexão com base em investigação internacional desenvolvida pela OECD, pela International Labour Organization e pela UNESCO (general principles, best practices, and innovations in the field of teaching).</p>	
(i) Teacher Recruitment and Preparation	
Problematização	Preconizações
<p>“In modern diversified economies, the teaching profession has to compete with other sectors for talent”</p> <p>Problema transversal ao nível do recrutamento de professores: ou faltam em determinadas áreas, ou estão perto da reforma, ou há escassez em determinadas regiões</p> <p>Abandono (falta de prestígio e atração da profissão)</p> <p>- Os países de elevada performance prestam especial atenção a esta questão</p>	<p>(através da partilha de experiências consideradas bem-sucedidas e da sua discussão)</p> <p>Finlândia - Formação de elevado nível: conferente de grau académico elevado, baseada em investigação, forte formação na área disciplinar de ensino, largo reportório de abordagens pedagógicas, treino no diagnóstico e intervenção de dificuldades de aprendizagem e em estratégias de diferenciação pedagógica, forte supervisão pedagógica em estreita articulação entre escolas e universidades. Cuidadosa seleção dos supervisores das universidades.</p> <p><u>Maior autonomia das escolas e dos professores</u></p> <p>“This degree of professional autonomy, responsibility, and trust accorded to schools and teachers has in turn made teaching much more attractive as a career”.</p> <p>Hong Kong –Maior autonomia às escolas e aos professores para tomar decisões</p> <p><u>Escolas responsáveis pelo desenvolvimento profissional</u> dos seus professores - “create a school culture of learning and professionalism”</p>
<p>Síntese:</p> <p>“high level of knowledge and skills associated with professional autonomy and responsibility”</p>	
(ii) Development, Support and Retention of Teachers	
Problematização	Preconizações
<p>- Não chega investir numa formação inicial de qualidade é fundamental investir em sistemas de desenvolvimento profissional (DP) para os professores que já estão em serviço (atualização, responder a novos desafios e inovar)</p> <p>- As questões-chave: a qualidade e relevância dos sistemas de DP</p>	<p>(através da partilha de experiências consideradas bem-sucedidas e da sua discussão)</p> <p>República Popular da China- país com maior número de professores, preocupa-se agora com a sua qualidade.</p> <p><u>Aumentar o estatuto social dos professores sublinhando o seu papel</u> no desenvolvimento económico, aumentando os salários para o nível de outros funcionários públicos e criando um clima de grande respeito pelos professores.</p> <p>- Forte aposta na <u>formação de professores</u> com recursos a sistemas a distância, aulas abertas (observação de aulas), rotatividade dos melhores professores, partilha de materiais e práticas de ensino</p> <p>Resultados dos alunos no PISA 2009 são apontados como forte indicador da qualidade dos professores</p> <p>Reino Unido – comparação dos seus resultados no PISA 2009 que ficam aquém do alcançado por Singapura – <u>sustentam a necessidade de investir no DP dos professores.</u></p> <p>- <u>Maior autonomia às escolas e professores</u></p> <p>- <u>Reforço da avaliação</u> “There is a need or testing and data to see what is working and what is not”</p> <p>-<u>Formação para novos líderes – liderança instrucional; liderança distribuída;</u> standards para a liderança da escola</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Investir na <u>formação inicial</u>, standards profissionais - Necessidade de criar condições para a participação dos professores em <u>comunidades de aprendizagem</u> e para o <u>seu envolvimento no desenvolvimento de políticas educativas</u>
<p>Síntese: necessidade de maior autonomia das escolas e professores; desenvolvimento de uma <u>cultura de formação e DP ao nível da escola</u> (investigação-ação); forte aposta na preparação dos líderes escolares (liderança pedagógica e liderança distribuída) <i>“Highperforming principals focus on instructional leadership and see the development of teachers as their most important task. Distributed leadership models, with teams of master teachers working closely with the principal, are being encouraged through these new leadership programs”</i></p>	
<p>(iii) Teacher Evaluation and Compensation</p>	
<p>Problematização</p>	<p>Preconizações</p>
<p>Os resultados do TALIS international survey of teachers revelam que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a maioria dos professores acolhem bem a avaliação e feedback do seu trabalho para melhorar o seu trabalho - relatam que o feedback contribui para uma maior satisfação dos professores - a avaliação tem ainda pouco impacto em termos de reconhecimento público, DP, carreira e salário. 	<p>(através da partilha de experiências consideradas bem-sucedidas e da sua discussão) O caso de Singapura (caso selecionado devido ao seu bem desenvolvido e avançado «Performance Management System» - <u>processo de avaliação multidimensional</u>, que tem como propósito promover o diálogo entre o professor e o supervisor e apoiar o desenvolvimento de planos de melhoria para o professor :“The Areas of weakness become the focus of the teacher’s professional-developmentplan for the following year. It is also intended to help teachers keep up with change.</p>
<p>Síntese: A avaliação dos professores é essencial para melhorar quer o desempenho individual, quer o das escolas. Sistemas de avaliação devem ter em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualificações dos professores, anos de serviço, formação contínua - Como atuam na sala de aula (atitudes, expectativas, estratégias, métodos, relação com os alunos) - Medidas de eficácia baseadas na avaliação do seu contributo para os resultados dos alunos - Conhecimento da área disciplinar e pedagógico 	
<p>(iv) Teacher Engagement in Education Reform</p>	
<p>Noruega Estados Unidos da América Relator - Professor and Canada Research Chair in Education Leadership and Policy, University of Toronto</p>	

<p>2012 - TEACHING AND LEADERSHIP FOR THE TWENTY-FIRST CENTURY</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Ideia de que as reformas não acontecem se forem implementadas top-down. Os professores não podem ser tratados apenas como ‘parte do problema’, têm que ser tratados como parte da solução - Identificação do movimento GERM (Global Education Reform Movement) como promotor de desconfiança do público em geral face à escola pública: desconfiança face aos professores, promove sistemas de <i>accountability</i> com medidas punitivas, enfatizam o direito de escolha e a competição o que provoca segregação. <i>«Van Leeuwen pointed out that in New York City, the city authorities had recently released teacher evaluation scores to the media, measures that are considered invalid and disrespectful by teachers and that destroy morale. “These are the wrong drivers for reform»</i> <p>O caminho deverá passar por: tornar a profissão docente atrativa. é necessário que os professores sejam bem preparados, os professores devem participar, de forma colaborativa, na liderança da escola, a avaliação e «assessment» devem ser usadas para apoiar a aprendizagem do professor e não para fins punitivos.</p> <p>NOTA: A problematização inicial incorpora a preconização, rejeitando determinadas opções e apontando caminhos a seguir.</p>

(i) Preparing teachers to deliver twenty-first century skills	
Problematização	Preconizações
<p>Os avanços tecnológicos, económicos e tendências políticas reduziram a necessidade de deter <i>skills</i> cognitivos rotineiros/básicos (reprodução) para aumentar a necessidade de desenvolver competências de complexidade elevada.</p> <p>As competências para o séc.XXI são mais difíceis de promover- produtos de aprendizagem mais profundos, competências de comunicação mais complexas.</p> <p>- Há sinais de reformas ao nível dos currículos, dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação das aprendizagens para preparar os alunos para os novos desafios.</p> <p>- questão que se coloca é: que competências precisam os professores de ter para criar ambientes de aprendizagem do sec. XXI e promover a aquisição e desenvolvimento das competências que os alunos têm que deter?</p>	<p>São mobilizados os resultados do «The Assessment and Teaching of 21st Century Skills consortium» que oferecem um novo referencial das (novas) competências a desenvolver nos alunos (novas: formas de pensar, formas de trabalhar, ferramentas para trabalhar e viver no mundo)</p> <p>Através destes resultados <u>é tido como evidente que os métodos de ensino tradicionais estão obsoletos</u></p> <p>«knowledge transmission» model of education is no longer adequate. Today, when students access unlimited content on search engines, and knowledge itself changes rapidly, students need to be self-directed, lifelong learn»</p> <p>O exemplo da reforma de Singapura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de um referencial de competências a desenvolver nos alunos - Construção do «Teacher Education Model for the 21st Century» pela entidade responsável pela formação de professores, ouvindo o ministério e as escolas > <u>definição de perfis profissionais e mudanças ao nível dos programas de formação inicial de professores</u> (ao nível dos <i>currículo, valores e atitudes, métodos pedagógicos, avaliação das e para as aprendizagens, reforço da articulação entre teoria e prática</i>), <u>reforço da introdução das TIC para facilitar o trabalho colaborativo e aprendizagem interativa entre os futuros professores</u> - Nenhum programa de formação inicial é suficiente para garantir que os professores atinjam o patamar de peritos. Logo, há forte <u>aposta em programas de formação contínua.</u> <p>O caso dos EUA (contrastando com o de Singapura)</p> <p>Os problemas que enfrenta advém de não ter critérios de seleção para acesso à formação inicial mais exigentes e da formação contínua ser esporádica e fragmentada (mosaico) percebidos como ineficazes pelos professores – necessidade de promover a <u>qualidade da formação inicial, rever a carreira, incrementar sistemas de DP e mentoria, criar oportunidades para o trabalho colaborativo e estabelecer sistemas de avaliação de desempenho multidimensionais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - mudar a cultura profissional – culturas de porta fechada para culturas de colaboração e partilha - <u>foco na aprendizagem</u>, equilibrar a aprendizagem individual e a colaborativa, atender às motivações dos alunos, diferenciação e <i>feedback</i> formativo, articular escola e comunidade, desafiar sem sobrecarregar - <u>Necessidade de equilibrar (na formação inicial) o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico</u> - <u>Indução</u> -Necessidade de apoiar os professores em início de carreira - <u>Necessidade de promover sistemas de DP, que simultaneamente contribuam para o desenvolvimento das escolas</u> – comunidades de aprendizagem e articulados com os sistemas de progressão na carreira.
<p>Síntese:</p> <p><i>«In general, the difference between higher-performing and lower-performing countries seems to lie in the effectiveness of reform implementation and the linkage of all the different reform efforts into a system. The challenge for very many countries is to move from pockets of excellence to effective systems»</i></p>	
(ii) Matching supply and demand	
Problematização	Preconizações

<p>«In modern diversified economies, education has to compete with other sectors for talent»</p> <p>Por motivos diferentes, os países - enfrentam dificuldades de recrutamento de professores.</p>	<p>O caso do Japão</p> <ul style="list-style-type: none"> - têm professores em número suficiente porque é uma <u>profissão respeitada e com elevado estatuto social</u>; forte cultura profissional, com <u>trabalho colaborativo</u> e apoio de professores mais experientes, - a distribuição dos professores é feita pelas entidades regionais de acordo com as necessidades, dando incentivos a quem vai para zonas mais rurais (para compensar esta medida mantiveram o número de alunos por sala elevado «it is difficult to both reduce class size and maintain high salaries» <p>O caso da Finlândia</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>profissão atrativa e reconhecida</u> dado o nível de <u>exigência da formação inicial</u> associada a <u>forte autonomia profissional</u>. «high-quality teacher preparation programs that are intellectually on par with those for other professions» - há um forte investimento em programas de <u>indução</u> e tutoria para os novos professores o que reduz significativamente as taxas de abandono. - Aspectos como <u>sistema de carreira</u>, oportunidades para desenvolver <u>trabalho colaborativo</u>, e <u>liderança de elevada qualidade</u> também contribuem para a fixação dos professores na profissão. - <u>Questões salariais dividem governos e sindicatos</u> – apesar do crescimento dos salários (dados OCDE) ainda não estão aos níveis de outras profissões. No entanto, a investigação refere que os países que pagam bem estão a fazer opções estratégicas: entre salários e oportunidades de DP, carga letiva e dimensão das turmas. Alguns países atribuem bónus e outros estão interessados em associar esses bónus à avaliação de desempenho, <u>práticas que precisam de ser informadas por mais investigação para</u> determinar o que funciona e em que condições.
<p>Síntese: «High-performing systems pay significant attention to getting high-quality teachers into the neediest schools»</p>	
<p>(iii) Developing school Leaders</p>	
<p>Problematização</p>	<p>Preconizações</p>
<p>Com o estabelecimento de objetivos educacionais mais complexos para o séc.XXI assiste-se a um movimento em muitos países de alargamento da autonomia das escolas para decidirem como vão alcançar esses objetivos.</p> <p>A investigação revela que uma franca liderança escolar leva a um baixo desempenho da escola e que uma liderança forte conduz ao desenvolvimento da escola. Estes dados têm levado a que muitos países considerem a formação dos diretores como uma prioridade. A investigação revela ainda que a liderança escolar é o segundo fator com maior impacto na aprendizagem do estudante.</p> <p>Ideia de que como o grupo de diretores de escolas é mais reduzido, o investimento na sua preparação é menor com elevados níveis de retorno</p> <p>Forte desenvolvimento desta área com o desenvolvimento de novos modelos de liderança.</p>	<p>Países selecionados pelo facto de serem considerados exemplares no desenvolvimento de sistemas de formação de diretores escolares de elevado nível:</p> <p>Shanghai Education Commission</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>direções são equipas</u>, carreiras para lideranças escolares, sendo que o nível mais elevado implica ter publicado trabalho de investigação - melhores escolas acompanham e apoiam escolas com piores resultados em três dimensões: gestão, cultura de escola e qualidade do ensino. <p>Montgomery County Public Schools</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>collaborative leadership model</u> - direções auscultam e envolvem a comunidade, criaram equipas distribuindo a liderança, desenvolvem estratégias de DP e <u>rede de partilha das melhores práticas entre escolas</u>. «They created distributed leadership teams, ways to build capacity in schools, and ways to share best practices across the district». - introduziram a <u>avaliação entre pares com feedback</u> e <u>processos de DP</u>, monitorizando os efeitos dessas práticas no desempenho da escola; <u>as escolas são acompanhadas por um perito externo do ensino superior</u>; desenvolveram <u>programa de formação para a liderança escolar</u> - Desenvolvimento de uma verdadeira parceria entre governo e sindicatos. <p>Ontário, Canadá</p> <ul style="list-style-type: none"> - estratégia de <u>desenvolvimento da liderança com foco nos diretores mas envolvendo direções escolares, sindicatos e investigadores, tendo como foco a liderança pedagógica</u>. Formação ao nível do ES e programa de mentoria de dois anos, e formação contínua. «Ontario Leadership Framework and Principals' Qualification Plan changed the role of principal from administrator to instructional leader». <i>The principal's role has changed from 'bells, buildings, and buses' to one of instructional leadership. "</i>

Síntese:

- **Apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade dos professores** é a chave para o sucesso dos alunos - Estabelecer objetivos para o desempenho dos alunos, medir progressos e introduzir mudanças estratégicas usando os recursos na promoção do ensino-aprendizagem
- **Estabelecer parcerias com a comunidade.** Agências sociais e universidades é fundamental para garantir o desenvolvimento de todas as crianças
- Necessário promover a **liderança pedagógica e processos de liderança distribuída** «*So ways need to be found to distribute leadership among a number of people with complementary pedagogical and managerial competencies*»

Conclusões finais

Esta cimeira introduz as reuniões por país para discutir “*how the Summit proceedings will impact their work at home*”. Cada país assume um compromisso.

- Trabalhar para o desenvolvimento das competências do séc XXI
- Profissão docente como uma profissão moral – atender a todos, independentemente das origens e condições. - Abandono do paradigma instrucional como paradigma dominante.
- necessário investir na formação inicial de professores e promover sistemas de accountability desses programas de formação e desenvolver sistemas de desenvolvimento profissional que incluam mentoria e supervisão.
- Necessário tornar a profissão e a carreira mais atrativa. Como? É necessária mais investigação.
- Profissionalização e DP dos diretores das escolas e desenvolvimento de sistemas assentes nos princípios da liderança distribuída.

«*Accomplishing changes of this magnitude will require the partnership of all the stakeholders in education—not just the ministers, teacher union leaders, and teacher leaders who were in the room, but also employers, schools of education, university professors, the media, parents, and students*»

2013 - TEACHER QUALITY

O encontro é apresentado com um espaço de **partilha das melhores práticas** desenvolvidas para responder às questões que são colocadas.

“*Giving and receiving feedback, keeping each other on our toes with regard to quality, is the key to good teaching,*”

“*Evaluating teachers can be a sensitive area, but OECD surveys show that the vast majority of teachers believe that the feedback they receive on teaching is fair and helpful for their work, and that it increases both their job satisfaction and their development as teachers.*”

TALIS – 83% dos professores reconhecem que o feedback sobre o seu ensino pode contribuir para a melhoria, reconhecem que o feedback que têm recebido tem sido justo. Assinala ainda um conjunto de professores que nunca recebeu feedback (do diretor, de professores seniores).

95% dos professores foram avaliados positivamente mesmo quando os seus estudantes têm desempenhos baixos.

(i) How is teacher quality defined by policy makers, the teaching profession and society? What standards are set and by whom?

Problematização

“*Agreement on what constitutes a high-quality teacher has to be the starting point for any teacher-appraisal system. In most, but not all countries, these questions are being answered in teacher standards or in other kinds of documents that spell out the responsibilities of the profession*”.

Preconizações

Suécia

- principal problema é a captação de professores. Esse será um dos fatores que justificam alguns resultados mais baixos no PISA. “*A country that doesn’t have confidence in its teachers will have great difficulty in improving education,*”. A avaliação tem que envolver os professores e ter uma componente de autoavaliação.

EUA

- desenvolveram um referencial para o desempenho dos alunos - *common core state standards*. “*These student-learning standards are internationally benchmarked against high-performing countries and will significantly raise expectations for both students and teachers*”.

- Estão a desenvolver standards para professores, envolvendo muitos stakeholders “*there is general agreement that teacher quality has multiple components, including student growth, professional practice, and contributions to the school, profession, and community*”.

	<p>- Apesar de algumas questões que ainda se levantam a propósito da avaliação dos professores, existe consenso um pouco por todo o mundo (de acordo com os dados apresentados nos documentos preparatórios da OCDE) relativamente aos standards de desempenho ao nível do planeamento e preparação das aulas, ambiente de sala de aula, ensino e responsabilidades profissionais.</p> <p><i>“And the consensus from the 2012 Summit was that schools need to focus more on “21st century skills.”</i></p>
<p>Síntese:</p> <p>- professores têm que participar na definição dos <i>standards</i> profissionais.</p> <p>Embora em certos países não existam standards nacionais e a avaliação seja desenvolvida num processo mais individualizado, o TALIS demonstra que a maioria dos países está a desenvolver standards nacionais mas implementados de forma flexível a nível local.</p>	
<p>(ii) How is teacher quality evaluated? What systems are in place and how are the evaluations carried out?</p>	
Problematização	Preconizações
	<p>É discutido o Sistema holandês, da Nova Zelândia.</p> <p>Na discussão são apresentados dados do TALIS por país, reforçando a ideia de que os professores não recebem feedback em alguns países e que estão interessados em receber esse feedback.</p> <p><i>“Evaluation is a key component in the lifecycle of teachers, but it is not an end in itself. It is one part of a comprehensive approach to recruiting, preparing, and developing teaching talent”</i></p>
<p>Síntese:</p> <p>- sistemas de avaliação devem incluir diferentes medidas/dimensões de eficácia do professor. Observação de aulas; contributo do professor no desempenho dos alunos, contribuição do professor para a escola; parecer de pais e alunos sobre o empenho dos professores e relação professor-aluno.</p>	
<p>(iii) How do evaluations contribute to school improvement and teacher self-efficacy? What impact can be expected on teaching and learning from teacher evaluation?</p>	
Problematização	Preconizações
<p><i>“Evaluation should not be an end in itself. It needs to be used to improve the system and student learning”</i></p>	<p>Alemanha</p> <p>- enfrenta o “PISA shock” – está a introduzir reformas, centrando a sua atenção nos resultados dos alunos e já desenvolveu standards a alcançar pelos alunos em termos de resultados académicos.</p> <p>- A avaliação das escolas (autoavaliação e avaliação externa) tem recebido maior atenção. <i>“German education policy is moving toward data-driven school development, a real paradigm shift”.</i></p> <p>- A avaliação de desempenho dos docentes acompanha as diferentes etapas da carreira e procura equilibrar processos formativos e sumativos. A observação é usada para apoiar a construção de planos de desenvolvimento profissional. <i>“German states are on a path toward a beneficial, outcome-oriented culture in schools.”</i></p> <p>Japão</p> <p>- os professores estabelecem objetivos no início do ano e no final do ano fazem autoavaliação, há observação de aulas e são gizados planos de DP. <i>“The idea is to create an upward spiral of improvement.”</i></p> <p>Longa tradição de aprendizagem profissional, sendo referido o modelo “lesson study”</p>

Síntese:

- Apesar da **falta de consenso** sobre como avaliar os professores parece que a chave passa por **associar essa avaliação a processos de DP. Advoga-se a adoção de sistemas de DP que encorajem a experimentação de novas abordagens**, que incluam reflexão e *feedback* (eg. Lesson studies e comunidades de aprendizagem). Advogam as vantagens de processo de DP centrados em “**collaborative learning approaches**” em todas as etapas da carreira.
- Forte desacordo relativamente à relação entre avaliação e salário.
- Necessidade de estabelecer sistemas de avaliação de confiança (em parceria com os professores)

Conclusões finais

- é urgente estabelecer o que devem ser os produtos de aprendizagem a nível cognitivo interpessoal e intrapessoal. - **desenvolver um ensino de qualidade é uma responsabilidade deste grupo profissional**, logo os professores têm que estar envolvidos na definição dos mecanismos de promoção da qualidade do ensino.
- **A atividade docente é complexa, pelo que se tem que atender a múltiplas dimensões**: requer múltiplas fontes de informação e múltiplos *stakeholders*, atendendo ao contexto de sala de aula e às outras esferas de atuação do professor na escola e na comunidade.
- “*Teachers need and want feedback to improve their practice*”. **O feedback deve ser significativo e estar associado a oportunidades de DP.**
- Necessidade de estabelecer patamares na **carreira e fortalecer liderança nas escolas**.
- Sistemas de avaliação têm que ser cuidadosos na sua implementação o que implica apostar também na **preparação dos avaliadores**.
- **avaliação é mais um dos elementos, mas não o único, como se viu nos encontros de 2011 e 2012, para promover a qualidade dos professores.**

2014 - EXCELLENCE, EQUITY, AND INCLUSIVENESS. HIGH QUALITY TEACHING FOR ALL

Antes da discussão do tema, neste Summit começa-se por se apresentarem os resultados dos encontros anteriores, os três primeiros Summit, por: Canadá, Estónia, Alemanha, Japão, Holanda, Nova Zelândia, Polónia, Singapura, Suécia, EUA. Os resultados são apresentados a partir dos temas tratados em cada um dos Summit (2011, 2012, 2013).

(i) Attracting High-Quality Teachers and Leaders to Schools of Greatest Need

Problematização	Preconizações
<p>As pessoas que têm sucesso na educação têm salários mais altos, melhores resultados de saúde e participam mais ativamente como cidadãos, enquanto aqueles que emergem do sistema educacional sem competências significativas têm salários mais baixos, desemprego mais alto, pior saúde. Há custos para as sociedades que não resolvem as baixas qualificações e benefícios para as sociedades que alcançam resultados mais equitativos na educação.</p> <p>A diferença de desempenho entre estudantes imigrantes e não-imigrantes também diminuiu ligeiramente, mesmo quando a proporção de imigrantes nos países da OCDE cresceu. Os estudantes de baixa rendimento estão a ingressar no ensino superior em números que seriam impensáveis há vinte anos atrás.</p> <p>Uma razão para a grande diferença entre os estudantes favorecidos e os menos favorecidos é que os estudantes desfavorecidos frequentemente não têm acesso a um ensino excelente. O problema de atrair professores para escolas carentes é generalizado em todo o mundo. Manter os professores é igualmente difícil.</p>	<p>Estónia</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Ministro da Educação refere que se houver uma <u>ampla confiança pública na capacidade do sistema educativo</u> de um país, é possível atender às necessidades sempre em mudança da sociedade. Se não existe essa confiança pública, essa é uma grande barreira para avançar. - As escolas precisam ser redesenhadas em torno das <u>aspirações e da curiosidade dos estudantes</u>. - O segundo recurso-chave são <u>os professores e os líderes escolares</u>, que fazem a aprendizagem acontecer. O modelo excessivamente regulado e burocrático dos sistemas educacionais, desenvolvido durante o século XX, precisa ser superado. As escolas ser mais abertas à vida real, problemas reais e pessoas que não podem ser professores para toda a sua vida. - Em terceiro lugar, <u>a educação pré-escolar</u> está se tornando cada vez mais importante. Os países que têm serviços pré-escolares mais amplos mostram maior desempenho dos alunos em avaliações comparativas internacionais. <p>Escócia</p> <ul style="list-style-type: none"> - A educação escocesa é totalmente distinta da educação em outras partes do Reino Unido. O sistema é baseado no <u>controle local</u>: há trinta e duas autoridades locais responsáveis pela educação na Escócia e 90% dos estudantes frequentam escolas locais abrangentes. O sistema está fortemente enraizado nos <u>princípios da responsabilidade democrática</u>, na crença de que investir na educação é um bem social, não apenas individual, e é baseado na premissa da capacidade de aprender, não da capacidade de pagar. - E o sindicato dos professores está profundamente envolvido no desenvolvimento e implementação de políticas. - Existe uma lacuna significativa na Escócia, que está relacionada com a pobreza e com a residência rural <i>versus</i> urbana. A Escócia está adotando

<p>Excelência e equidade têm sido frequentemente consideradas metas mutuamente exclusivas, mas a avaliação de matemática do PISA 2012 mostrou que Austrália, Canadá, Estônia, Finlândia, Hong Kong, Japão, Coreia, Liechtenstein, Holanda e Macau combinam alto desempenho educacional com equidade nas oportunidades de educação. Outros países, incluindo México, Polónia, Turquia e Alemanha, melhoraram o desempenho e aumentaram seus níveis de participação desde as avaliações do PISA de 2003.</p>	<p>duas abordagens principais para isso: <u>a intervenção precoce e o investimento na qualidade da força de trabalho da educação</u>. O problema é ajudar os professores nas escolas pobres a serem eficazes, através de formação profissional e outros recursos.</p>
<p>Síntese: Em alguns países, o ensino simplesmente não é uma profissão atraente, portanto, as políticas precisam chegar à raiz do problema - a qualidade dos professores disponíveis. O desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre professores e líderes nas escolas é uma das formas mais poderosas de melhorar a qualidade do ensino e o compromisso dos professores com as suas escolas. As sinergias que vêm dos professores e líderes escolares a trabalharem juntos para criar ambientes mais atraentes para os alunos são importantes para atrair e manter os professores nas escolas mais difíceis. As discussões políticas devem ser mais sobre o desenvolvimento de professores em escolas pobres. Os participantes também discutiram o papel e o design dos sistemas de prestação de contas na produção de equidade. Em alguns sistemas, são apenas os professores que são responsabilizados. Sistemas de responsabilização em escolas desafiadoras precisam ser mais formativos e menos punitivos, mais encorajadores e estimulantes. A ideia deve ser a de construir uma cultura de progresso, usando avaliação e feedback para ajudar todos, incluindo pais e alunos, e continuamente impulsionar a qualidade do ensino e da aprendizagem.</p>	
<p>(ii) Achieving Equity in Increasingly Devolved Education Systems</p>	
<p>Problematização</p>	<p>Preconizações</p>
<p>Em muitos países, especialmente os maiores, como EUA, Alemanha, Canadá e Brasil, o sistema educacional não é responsabilidade do governo nacional, mas do estado, província ou governos locais. Fazer progresso nacional em excelência e equidade requer colaboração em todas essas jurisdições. À medida que os países estão a estabelecer metas nacionais mais ambiciosas para a educação, estão cada vez mais delegando responsabilidades para as escolas para decidirem como atingir essas metas: seja ao nível do currículo e avaliação; dos recursos e pessoal, oferecer maior escolha aos pais. Maior autonomia permite às escolas flexibilidade para adaptarem os seus programas para melhor atender às necessidades dos alunos. Quais são, então, as principais alavancas para a equidade em sistemas educacionais altamente descentralizados?</p>	<p>Dois países estão a trabalhar para a equidade no contexto de sistemas descentralizados:</p> <p>Nova Zelândia - neste sistema altamente descentralizado, as alavancas que existem para produzir qualidade são, entre outras: uma profissão de ensino e liderança de alta qualidade que é da confiança do público - uma estrutura de currículo nacional bilingue / bicultural concebida em torno de áreas de aprendizagem e competências-chave, dentro da qual as escolas individuais escolhem o seu próprio programa de ensino; - um processo de avaliação nacional para professores, incluindo autoavaliação e relato aos pais; uso crescente de dados para informar professores, pais, alunos e mercado de trabalho. Os desafios atuais na Nova Zelândia incluem a necessidade de fortalecer a capacidade de governança de alguns conselhos escolares, a necessidade de melhores carreiras para os professores e a necessidade de mecanismos para promover a qualidade consistente dentro e entre as escolas.</p> <p>Alemanha - Em 2000, os resultados da avaliação do PISA mostraram que a Alemanha não tinha um desempenho tão alto em termos globais quanto desejava, o que constituiu um alerta e levou a um amplo debate nacional e a várias iniciativas políticas importantes. - Em particular, um esforço coletivo está a ser feito nas 120 universidades que formam professores na Alemanha para garantir que os novos professores estão preparados para lidar eficazmente com corpos de estudantes heterogêneos e com as competências necessárias para diagnosticar as necessidades de aprendizagem dos estudantes. - Ao nível da escola, a avaliação externa através da inspeção escolar e das capacidades de avaliação interna foram reforçadas para ajudar os professores a compreender o progresso dos alunos.</p>

<p>Síntese: Os participantes discutiram alguns dos problemas que acompanham a descentralização da responsabilidade para as escolas. - Programas de preparação de líderes podem ser uma alavanca importante para a equidade.</p> <p>- A educação inicial é outra alavanca importante para a equidade e a excelência. Mas a descentralização nesse setor causa problemas significativos de qualidade.</p> <p>- certas alavancas-chave, tais como altos padrões acadêmicos, mecanismos para produzir uma profissão de ensino e liderança de alta qualidade, um sistema de prestação de contas públicas e políticas para evitar a segregação socioeconômica extrema das escolas, precisam ser mantidas centralmente.</p>	
<p>(iii) Creating Learning Environments that Adress the Needs of All Children</p>	
<p>Problematização</p>	<p>Preconizações</p>
<p>Que tipos de ambientes de aprendizagem dentro das escolas podem promover a excelência e aumentar a equidade dos resultados?</p>	<p>Dois dos sistemas de maior desempenho do mundo, lideraram essa parte da discussão:</p> <p>Singapura Os objetivos de Singapura são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver em cada criança o seu pleno potencial • Criar jovens de caráter, cidadãos plenos • Garantir fortes bases em literacia, matemática e ciências • Desenvolver as competências do século XXI para preparar os alunos para o mundo de amanhã • Preparar os alunos para a mudança - um futuro que é volátil, incerto, complexo e ambíguo (“VUCA”) <p>Um bom ambiente de aprendizagem é um ecossistema abrangente, no qual: •</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todas as escolas são uma boa escola • Todos os professores são educadores atenciosos • Todos os pais são um parceiro de apoio e • Em última análise, todos os estudantes são aprendizes motivados, implicados, envolvidos <p>Finlândia O objetivo da Finlândia é fornecer um ambiente de aprendizagem inclusivo para todas as crianças, que incentive todos os alunos, independentemente de sua formação ou estilo de aprendizagem, a alcançar todo o seu potencial. Na Finlândia, o design do espaço físico é considerado um elemento importante do ambiente de aprendizagem que pode afetar a autoestima e a participação dos alunos. Ambientes modernos de aprendizado podem ser físicos, sociais ou digitais e são cada vez mais híbridos. A Finlândia tem uma forte tradição de educação, professores de alta qualidade e um consenso entre os partidos políticos sobre a importância da educação.</p>
<p>Síntese: - O crescimento da investigação em educação e nas ciências da aprendizagem tem mostrado que práticas tradicionais nas escolas e salas de aula são prejudiciais à excelência e à equidade e que princípios e práticas as aprimoram. - Tanto a reprovação como a intervenção precoce mostraram ter efeitos negativos sobre os alunos desfavorecidos, e as escolas que os utilizam mostram um impacto maior do status socioeconômico no desempenho escolar.</p> <p>- Os ambientes que são mais centrados no aluno e personalizados para levar as diferenças e interesses individuais em consideração, são mais eficazes.</p> <p>- As TIC podem ser um facilitador de novos ambientes de aprendizagem. Por exemplo, no modelo de sala de aula invertida, os alunos leem e trabalham sozinhos em casa e depois participam em projetos em grupo e discutem em sala de aula. As TIC também podem apoiar professores em escolas carentes, especialmente aquelas que são geograficamente remotas.</p>	

Conclusões finais

Existem sistemas de alto desempenho que combinam altos níveis de desempenho dos alunos com uma distribuição mais equitativa das oportunidades de aprendizagem. Essa foi a notícia esperançosa e o desafio para os participantes do Summit - os sistemas educacionais precisam elevar o nível e diminuir a lacuna ao mesmo tempo.

Não foi possível cobrir todos os aspetos do problema em dois dias, e houve áreas de discordância considerável, mas produziu se uma série de conclusões amplamente partilhadas:

1. a importância de professores de alta qualidade para a excelência e a equidade.
2. Como muitos sistemas educacionais se afastam do controle administrativo de cima para baixo, dando às escolas **mais autonomia para inovar e atender às necessidades dos estudantes**, há elementos críticos que precisam ser implementados para promover a equidade: os recursos distribuídos equitativamente entre as escolas, mecanismos para produzir uma **profissão de ensino e liderança de alta qualidade**, alguma forma de sistema de **responsabilização pública** e políticas para evitar **maior segregação socioeconómica** entre as escolas.

Acima de tudo, quanto mais descentralizado o sistema, maiores são as capacidades necessárias no nível da escola. **Culturas escolares colaborativas.**

Redes e parcerias de escolas, especialmente aquelas que atendem aos alunos mais necessitados.

3. **Ambientes personalizados** para levar em consideração os interesses dos alunos e contextos culturais e que se baseiam no facto de que a aprendizagem é uma atividade inerentemente social - pode promover excelência e equidade. Os ambientes de aprendizagem vão além da porta da sala de aula e do dia escolar, estendendo aos alunos pobres os tipos de apoio fora da escola e as oportunidades de aprendizagem que os alunos da classe média recebem podem contribuir para a motivação e o sucesso dos alunos.

4. **importância da educação pré-escolar para equidade e excelência.** A necessidade de ampliar o acesso e fortalecer a qualidade deste setor foi sugerida como possível tema para uma futura Summit.

5. O desafio de alcançar a excelência e a equidade em larga escala não pode ser atendido por qualquer uma das partes sozinha. É uma agenda de longo prazo, que transcende os termos do governo. **Será essencial que os governos e os profissionais da educação trabalhem em conjunto.**

2015 - IMPLEMENTING HIGHLY EFFECTIVE TEACHER POLICY AND PRACTICE

“The 2015 theme (...) was chosen in recognition of the challenge of moving from dialogue to action in the context of complex systems and multiple political, economic, and social imperatives.

The goal of this Summit was to share emerging best practices and issues...”

São mencionados os resultados do PISA (2012), do TALIS (2013) e do PIAAC, tal como o *Innovative Learning Environments Project.*, o relatório preparatório da OCDE *“Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches”*

“In his remarks, he discussed the urgency of preparing all students for a rapidly changing world that requires very different skill sets, but the reality that, as yet, only one-third of students are exposed to the kind of deeper learning strategies that produce these skills. He cited the great variation among countries in the extent to which the teaching profession is valued and recognized and the fact that the kinds of deep professional collaboration and developmental feedback that are associated with teachers’ self-efficacy and effectiveness are fairly rare globally. He discussed the need for different kinds of leadership in schools and challenged participants to develop public policies to address these alarming realities.” (ASIA SOCIETY, 2015: 5).

Na abertura, são apresentados os resultados do ano anterior. Em geral, embora os países tenham especificidades diferentes, identificam-se onze temas-chave nos quais os países estão a trabalhar:

Resultados de aprendizagem (séc. XXI), perspectiva forte de sistema (de pacotes de excelência a um sistema global), colaboração entre o governo e os grupos profissionais de professores, profissão docente e desenvolvimento profissional contínuo, reforma da profissão docente baseada em altos padrões de prática, sistemas de avaliação (feedback e revisão por pares), papel do ensino superior na formação de professores e na qualidade da sua preparação, foco na profissão (competências para o séc. 21); cultura de aprendizagem através de redes, parcerias e colaborações; atender às necessidades sociais, culturais e NEE dos alunos, parcerias entre setor de educação e agências empresariais e sociais (1ª infância).

(i) Promoting and developing effective leadership	
Problematização	Preconizações
<p>- <i>Policy leadership</i></p> <p>Em todo o mundo, os sistemas educacionais estão a estabelecer metas mais complexas de excelência e equidade em educação no século XXI. Já não é promovida a alfabetização e o desenvolvimento de capacidades básicas de literacia para a maioria dos estudantes e capacidades de ordem superior para alguns, adequando os objetivos. Em vez disso, os objetivos do ensino hoje são desenvolver uma gama mais ampla de conhecimentos, capacidades e atitudes para cada aluno, incluindo o pensamento crítico, a solução de problemas, a criatividade, a comunicação e a colaboração. No entanto, nos países da OCDE, um quarto dos alunos atualmente não demonstra as competências básicas necessárias para trabalhar numa economia moderna. Atingir essas mudanças, e fazê-lo num momento em que há poucas perspectivas de aumento significativo dos recursos, exigirá o desenvolvimento e o aproveitamento da liderança em todos os níveis do sistema educacional - e além disso. Como devem ser as formas modernas de liderança na educação?</p> <p>- <i>School leadership</i></p> <p>A “liderança da escola com um propósito” é fundamental para elevar o desempenho dos alunos.</p> <p>No entanto, os dados da pesquisa TALIS de professores e diretores em trinta e quatro jurisdições mostraram que: • Embora em alguns países todos os diretores recebam formação antes de sua indicação, no geral apenas 47,7% dos diretores o fizeram.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os diretores passam mais tempo em tarefas administrativas (41% do tempo) do que em tarefas de caráter pedagógico (com uma média de 21,5% do tempo) • A formação em liderança pedagógica varia de quase universal a menos de 60% em algumas jurisdições. <p>- <i>Teacher leadership</i></p> <p>Os resultados do TALIS mostram que os diretores dedicam mais tempo à liderança administrativa do que à pedagógica. Portanto, é preciso encontrar maneiras de distribuir a liderança entre um número de pessoas com competências complementares ao nível pedagógico e de gestão.</p> <p>Teacher leadership é vista como algo que pode fortalecer o núcleo instrucional da escola, criar oportunidades de carreira para professores talentosos e promover a inovação e melhorar os resultados dos alunos.</p> <p>A questão de como promover mais liderança de professores foi retomada e aprofundada na segunda sessão do Summit, no contexto da colaboração profissional e do ensino como carreira.</p> <p>- <i>Horizontal leadership across schools</i></p>	<p>- <i>Policy leadership</i></p> <p>Os participantes concordaram que, ao nível das políticas, as antigas formas de liderança e sistemas de educação de <i>top-down</i>, baseadas na conformidade, já não são mais viáveis. <u>Alguns sistemas de ensino têm, de facto, uma longa história de liderança colaborativa.</u></p> <p>Entre esses são dados alguns exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hong Kong, Suíça, Canadá, Suécia, Finlândia, Nova Zelândia, Singapura, EUA, Escócia (Reino Unido). <p>- <i>School leadership</i></p> <p>São apresentados programas e referenciais de alguns países, que se considera estarem a desenvolver <u>abordagens modernas sobre a liderança escolar</u>, com características bastante semelhantes.</p> <p>São esses: Austrália, China, Canadá, Nova Zelândia, Singapura, Escócia.</p> <p>Para além desses, são referidas novas iniciativas da Polónia, Hong Kong e Alemanha.</p> <p>O papel dos líderes das escolas está se tornando cada vez mais exigente. <u>A liderança fraca da escola está associada ao baixo desempenho escolar e à alta rotatividade de professores, enquanto a liderança forte pode levar a melhorias significativas, particularmente nas escolas mais desafiadoras.</u></p> <p>- <i>Teacher leadership</i></p> <p>diferentes modelos de organização e liderança de escolas e <u>sistemas que permitiriam aos professores desempenharem um papel mais central na transformação do ensino e da aprendizagem</u> e no desenvolvimento de políticas que afetam o <u>seu trabalho</u>.</p> <p>Funções para os líderes de professores: orientação de novos professores, formação de professores em assuntos específicos, observação de outros professores e feedback sobre a prática em sala de aula, liderança na aprendizagem profissional nas escolas e trabalho com escolas carentes para melhorar a qualidade do ensino.</p> <p><u>Valorização da liderança distribuída e colaborativa</u> (não como um fim em si mesmo, mas como meio para melhorar as práticas de ensino e para melhorar a aprendizagem dos alunos).</p>
<p>Síntese:</p> <p>Houve um acordo substancial sobre a necessidade de formas modernas de liderança colaborativa em todos os níveis - para promover melhores políticas e melhor ensino e aprendizagem. O desafio é como fazer isso acontecer e como saber se está sendo eficaz. Diversos temas emergiram da discussão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a consulta entre o governo, os sindicatos de professores e outros setores • os decisores políticos precisam estimular a criação de novas abordagens de liderança para os diretores de escolas, começando com o recrutamento e garantindo que os programas de formação inicial e de desenvolvimento profissional continuem incorporando os conceitos de liderança pedagógica e distribuída. • a liderança dos professores ainda não está disseminada na política ou na prática. 	

<p>• diferentes modelos de liderança horizontal entre escolas e sistemas, incluindo parcerias, redes e grupos, surgiram em vários países. Estes parecem ser uma maneira de conseguir que alguns dos melhores talentos do sistema se concentrem em aumentar a qualidade do ensino nas escolas que mais precisam. Uma vez que é aí que os problemas mais urgentes na educação existem, os decisores políticos devem encorajar, desenvolver e monitorar essas estratégias como uma forma de promover a equidade</p>	
<p>(ii) Valuing teachers and strengthening their effectiveness</p>	
<p>Problematização</p>	<p>Preconizações</p>
<p>- <i>Professional status and recognition</i> - <i>Professional collaboration</i> - <i>Teaching as a career</i></p> <p>Centralidade da profissão docente Dados do TALIS mostram que nos países com alto desempenho os professores se sentem reconhecidos e valorizados pela sociedade e que, em todos os países, a autoconfiança dos professores relativamente ao seu ensino está correlacionada com os ganhos na aprendizagem dos alunos. O TALIS mostra que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apenas 30% dos professores referem que o ensino é valorizado pela sociedade • A maioria dos professores (90%) gosta do seu trabalho, mas não sente reconhecimento e apoio por parte das suas escolas • A maioria trabalha em isolamento profissional • 50% nunca ensina em equipa; apenas 30% observam colegas • O feedback é raro - 46% dizem que não recebem feedback sobre o seu ensino • Apenas 30% afirmam que o excelente ensino é reconhecido no progresso da carreira ou financeiramente 	<p>Participantes debatem o que é que os governos e as organizações de professores podem fazer para melhorar esses resultados, nomeadamente considerando o <u>status profissional e o reconhecimento</u> (social) dos professores, e como criar ambientes de <u>trabalho colaborativos</u> que apoiem o ensino efetivo e como <u>modernizar a carreira docente</u>.</p>
<p>Síntese: Foi consensual que, na maioria dos países, é necessário haver mudanças estruturais na profissão docente, a fim de atrair e reter talentos e promover condições para um ensino efetivo. O Governo e os sindicatos, juntos, devem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicar o valor da profissão docente à sociedade em geral, reconhecer o profissionalismo dos professores e orientar as escolas sobre o valor da liderança distribuída e envolver os professores na tomada de decisões. 2. No contexto dos recursos disponíveis, encorajar experiências com a reestruturação do uso do tempo para incentivar a colaboração profissional, para que os professores possam observar e receber feedback de colegas e trabalhar juntos para melhorar as suas práticas de ensino. 3. Promover subidas/escalões de carreira e outras formas de liderança de professores que acompanhem o reconhecimento da excelência, usando esses professores para liderar a melhoria do ensino dentro e entre as escolas. 4. Concentrar recursos nas escolas mais necessitadas, a fim de elevar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. 5. Cooperar na pesquisa e recolha de dados para analisar o impacto dessas mudanças na profissão docente e nos resultados dos alunos. <p>Estas não são ideias novas, mas têm uma urgência renovada, dado o imperativo de preparar os estudantes para a nova economia global do conhecimento.</p>	
<p>(iii) Encouraging innovation to create twenty-first-century learning environments</p>	
<p>Problematização</p>	<p>Preconizações</p>
<p>- New content - New pedagogies - Innovation mechanisms - Barriers to Innovation</p> <p>As tendências tecnológicas, económicas e políticas transformaram as competências necessárias nos jovens de hoje. É</p>	<p>Há exemplos inspiradores de inovação na aprendizagem em todos os países, onde o tempo, o espaço e as pessoas são usados de forma diferente, mas esses são apenas iniciativas de inovação. <u>A questão-chave é como desenvolvê-las em larga escala. A “gramática” da escolarização permaneceu notavelmente constante nos últimos 100 anos, de modo que as reformas</u></p>

<p>preciso preparar os jovens para uma rápida mudança social e económica, empregos, tecnologias e questões sociais que ainda não existem.</p> <p>Os objetivos do ensino hoje são desenvolver uma gama mais ampla de conhecimentos, capacidades e atitudes para cada aluno, incluindo o pensamento crítico, a solução de problemas, a criatividade, a comunicação e a colaboração. Os alunos também devem aprender a aprender para o resto da vida e precisam desenvolver uma visão global.</p> <p>O mundo já não recompensa as pessoas pelo que sabem, mas pelo que podem fazer com o que sabem.</p> <p><i>Adaptive expertise: “the ability to apply meaningfully-learned knowledge and skills flexibly and creatively in different situations. This goes beyond acquiring mastery or routine expertise in a discipline. Rather, it involves the willingness and ability to change core competencies and continually expand the breadth and depth of one’s expertise. It is therefore central to lifelong learning.” (ASIA SOCIETY, 2015: 24).</i></p> <p>O que isso significa sobre o que é ensinado, como é ensinado e como é avaliado? Como é que essas competências podem ser desenvolvidas através de novos ambientes de aprendizagem? E qual é o papel dos professores na liderança dessas inovações?</p>	<p><u>tendem a ser mais reformulações do que transformações.</u></p> <p>Se estivéssemos a projetar as escolas hoje, não as projetaríamos como são agora.</p> <p>Qual deve ser o conteúdo? A Pedagogia?</p> <p>Como é que os professores devem ser formados? Como a aprendizagem deve estar ligada à experiência externa? Qual é o papel da tecnologia?</p> <p>Não há uma linguagem comum quando se discutem ambientes de aprendizagem inovadores.</p> <p>Os professores precisam de alguma estabilidade nos seus ambientes para inovarem o conteúdo e a pedagogia; mas em um mundo volátil e incerto, com múltiplas pressões para executar, isso é muitas vezes difícil de alcançar. E a rigidez das instituições, como avaliações desatualizadas, regimes de responsabilização ou estruturas tradicionais de uso do tempo podem inibir a inovação.</p>
<p>Síntese:</p> <p>É preciso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver conhecimentos e competências de líderes e professores para se envolverem em formas avançadas de ensino e aprendizagem. 2. Redesenhar as estruturas organizacionais, incluindo a infraestrutura tecnológica, para permitir que novos tipos de ensino e aprendizagem floresçam. 3. Criar parcerias e conexões mais amplas, incluindo conexões globais, para possibilitar a aprendizagem fora da escola. 4. Promover a inovação ascendente e a partilha de exemplos e resultados <p>Em suma, devem criar as condições para redesenhar o conteúdo, modernizar a pedagogia e reestruturar o tempo e o espaço para a aprendizagem.</p>	
<p>Conclusões finais</p> <p>No final do Summit de 2015, as delegações dos países identificaram as prioridades com as quais pretendem trabalhar no próximo ano e apresentar um relatório no Summit de 2016.</p> <p>Canadá, Dinamarca, Estónia, Finlândia, Alemanha, China-Hong Kong, Japão, Holanda, Nova Zelândia, República da China, Polónia, Singapura, Suécia, Suíça, Reino Unido (Escócia), EUA.</p> <p>O Summit de 2015 certamente não respondeu a todas as perguntas sobre liderança, sobre a modernização da estrutura da profissão docente, ou sobre como criar ambientes de aprendizagem inovadores, mas pôs em andamento processos que podem começar pequenos, mas que eventualmente podem crescer e provocar mudanças na política. Muitas das mudanças em discussão exigirão coragem e disposição para desafiar as instituições e as premissas tradicionais.</p> <p>“Uma grande questão para todos os países: Quando o TALIS for administrado em 2018, as discussões sobre a importância do ensino e da liderança conduzirão a ações, condições, políticas e práticas que promovam e apoiem uma profissão altamente eficaz e respeitada?”</p>	

<p>2016 - TEACHERS’ PROFESSIONAL LEARNING AND GROWTH: CREATING THE CONDITIONS TO ACHIEVE QUALITY TEACHING FOR EXCELLENT LEARNING OUTCOMES</p>
<p>O Summit 2016 reuniu delegações oficiais de ministros da educação, líderes sindicais de professores, excelentes professores e outros especialistas em educação de 22 países. Aparece (pela 1ª vez?) o Brasil e mais alguns países pequenos da Europa (Áustria?, Luxemburgo e Bélgica que tinham sido observadores no ano anterior, e a Letónia.. Os participantes são apresentados como sendo todos tendo alcançado ou melhorado o desempenho dos alunos no PISA. A Alemanha, país anfitrião, incluiu nos eventos do Summit representantes dos seus 16 estados, refletindo a natureza descentralizada do sistema educacional da Alemanha.</p> <p>De novo a ideia: “O ritmo acelerado da globalização, das descobertas científicas e das mudanças tecnológicas produziu um novo modo de vida. O mundo em que os estudantes de hoje vivem é fundamentalmente diferente do mundo em que os adultos de hoje foram criados. (...) Hoje, precisamos preparar os jovens para uma rápida mudança social e económica, para empregos, tecnologias e questões sociais que ainda não existem. Os governos estão, por isso, a estabelecerem metas cada vez mais</p>

ambiciosas para os seus sistemas de educação no século XXI. O ensino de alta qualidade para todos os alunos é fundamental para alcançar esses objetivos.”

O 1º Summit (2011) volta a ser referido, sublinhando que originalmente foi planeado como uma reunião única, ao qual se deu continuidade por seis anos, demonstrando o valor deste diálogo na mobilização de conhecimento e experiência à escala global. “*The Summits have helped to promote public understanding of the centrality of the teaching profession, stimulated an authentic dialogue between governments and teachers’ unions, brought international evidence—not available in the past—to bear on pressing issues, and encouraged action on practical policy solutions to major challenges.*”

E sobre os Encontros anteriores é destacado que os mesmos se concentraram em **elegar a qualidade e o status da profissão docente, sobre o tema muitas vezes controverso da avaliação de professores e sobre os desafios de fornecer acesso equitativo a um ensino excelente.**

- relatório preparatório sobre o tema do Summit: “*Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform.*” O relatório inclui dados extraídos de vários estudos importantes da OCDE, incluindo os resultados do PISA de 2012, do TALIS 2013 e do Projeto *Innovative Learning Environments*

- os sistemas de ensino precisam de uma mudança fundamental: **de uma organização industrial para uma baseada no profissionalismo docente**, definida pelos professores que têm uma base de conhecimento profunda, que são apoiados por fortes **redes de pares** para manter altos padrões de ensino e exercem com considerável **autonomia** a forma como conduzem o seu trabalho. Refere que os países variam enormemente nas políticas relativas à promoção do profissionalismo docente, e os tipos de colaboração profissional e de desenvolvimento profundos, de feedback, que estão associados à autoeficácia e eficiência dos professores são bastante raros em todo o mundo. Discutiu que a reforma educacional leva muito tempo, mas que os ciclos eleitorais são curtos, e partilha algumas lições sobre a implementação das reformas nos países da OCDE.

- mudanças nas competências que são precisas aos professores no século XXI e as implicações dessas competências necessárias para **mudanças mais amplas necessárias na formação de professores, currículo, desenvolvimento profissional e avaliação de professores**. Questões críticas: Quem é responsável pelo desenvolvimento do conhecimento e das capacidades dos professores? E quais são as alavancas para a mudança? Concluiu que os governos e os sindicatos precisam rever as estruturas conjuntas de consulta e negociação para ver se estão aptos para o propósito - criar políticas modernas para professores.

Os encontros anteriores têm estimulado substanciais ações políticas práticas, conforme demonstrado pelos relatórios de progresso dos países. **A narrativa geral das cimeiras mudou de uma considerável hostilidade entre governos e sindicatos de professores em alguns países para uma onde há o reconhecimento partilhado da necessidade de trabalhar juntos para efetivamente implementar mudanças na política de professores para atingir metas mais amplas de educação**

Os Summit acrescentaram uma nova dimensão de responsabilização profissional: a cada ano, os países participantes são convidados a apresentarem resumos das suas ações nos doze meses anteriores para dar seguimento aos compromissos assumidos no Summit anterior. Embora o progresso de cada país seja diferente em seus detalhes, no geral viu dez questões chave em que os países têm trabalhado.

O relatório do Summit 2016 (ASIA SOCIETY, 2016) refere que “tenta mostrar onde houve concordância, discordância ou abordagens diferentes, bem como onde simplesmente não há evidências suficientes para avaliar caminhos diferentes. O relatório é baseado nas discussões do Summit, nos relatórios antecedentes e nas visitas ao site. Tenta captar as ações e políticas que foram inspiradas nos Summit anteriores e os compromissos que os países assumiram em relação ao seu trabalho no ano seguinte. Escrito por Vivien Stewart, Assessora Sênior para Educação da Asia Society, sua intenção é difundir a discussão que ocorreu em Berlim para um público global mais amplo de pessoas interessadas em como os sistemas educacionais podem fornecer ensino e aprendizagem de alta qualidade para todos.

(i) What knowledge, skills and character dispositions do successful teachers require?

Problematização

Debate sobre **o que é mais importante para os professores hoje em dia saberem e serem capazes de fazer à luz das evidências da pesquisa, mas também à luz de mudanças dramáticas nas sociedades e economias.**

A investigação demonstra que a qualidade do professor é um fator importante na determinação do aproveitamento do aluno, mesmo depois de levar em conta as características anteriores de aprendizagem do aluno e do histórico familiar. O que as evidências e a experiência nos dizem sobre o conhecimento, as capacidades e as atitudes que os professores precisam para um ensino eficaz no mundo globalizado e tecnológico do século XXI?

- *Subject Matter / Content Knowledge*

A importância de os professores terem um **conhecimento sólido do assunto que ensinam é indiscutível internacionalmente**. Estudos mostram que o conhecimento do professor é o mais forte preditor dos resultados dos alunos, embora a investigação não esteja clara sobre qual nível de conhecimento do conteúdo (por exemplo, grau de

Preconizações

- *Subject Matter / Content Knowledge*
O que está claro é que para que mais estudantes tenham habilidades mais profundas, como pensamento crítico e resolução de problemas, requerem uma compreensão mais sofisticada do assunto por parte dos professores do que a abordagem tradicional de transmissão de conhecimento.

- *Pedagogical Knowledge*

o mais importante é que os professores consigam fazer com que os alunos expliquem seu pensamento sobre um problema (às vezes chamado de

<p>licenciatura <i>versus</i> grau de mestrado) é o suficiente. TALIS - mais de 90% dos professores dos 34 países e jurisdições que participaram no estudo TALIS de 2013 consideram que a formação inicial os preparou bem em termos de conhecimento na área disciplinar de ensino.</p> <p>Habilidades matemáticas - professores no Japão e na Finlândia, por exemplo, têm níveis significativamente mais altos de numeracia do que dos Estados Unidos e Polónia. O relacionamento que isso tem com o desempenho dos alunos ainda não está claro.</p> <p>A Áustria levantou a questão crítica sobre o que deveria ser o equilíbrio entre conhecimento especializado e generalista entre os professores - Ainda não há respostas claras baseadas em pesquisas.</p>	<p>“ativação cognitiva”), ajude-os a aprender com os erros e ajude-os a aplicar sua aprendizagem em novas situações. <u>Os professores precisam ter um amplo repertório de estratégias pedagógicas, para poder selecionar as mais apropriadas</u> a um dado contexto, e refletir se funcionam.</p>
<p>- Pedagogical Knowledge Corpo de conhecimento preocupado com a criação de ambientes eficazes de ensino e aprendizagem. Inclui o conhecimento de como planejar e avaliar uma lição em relação aos objetivos de aprendizagem estruturados, como diferenciar a instrução e como projetar avaliações formativas. Existe uma ampla gama de estratégias pedagógicas, popularmente divididas em orientadas por professores e orientadas para os estudantes, sobre as quais as opiniões dos delegados do Summit eram muito fortes, mas as pesquisas são bastante variadas.</p> <p>- O TALIS demonstra que uma alta % de professores concorda com a necessidade de práticas de ensino mais “ativas”. No entanto, em muitos países, há uma forte dependência da memorização de conhecimento e o treino e prática da resolução de problemas e pensamento crítico não é uma rotina. E, globalmente, apenas um terço dos professores relatam o uso desses métodos de ensino em suas aulas</p> <p>- Character / Values / Dispositions O conhecimento e as capacidades dos professores são muito importantes, mas no final do dia as mais difíceis de mensurar são as qualidades de caráter e o comportamento (denominadas por muitos de atitudes) que impulsionam um grande ensino. “<i>A whole range of personal and professional qualities are associated with higher levels of student achievement.</i>”</p> <p>- 21st Century Competencies Na maioria dos países há um consenso emergente de que o sucesso educacional no século XXI deve ir além da obtenção de resultados acadêmicos. As novas metas para a educação - “competências do século XXI”. Globalmente, tem havido um foco crescente na última década em reformas que promovem as capacidades cognitivas do século XXI. As capacidades socioemocionais receberam muito menos atenção. No entanto, isso está a mudar. Pesquisas em vários países demonstraram que as habilidades socioemocionais são tão importantes quanto, se não mais do que, habilidades cognitivas na conclusão de escolas e faculdades e melhores resultados no mercado de trabalho para os estudantes. Como resultado, alguns países estão a trabalhar para abordar mais explicitamente essas habilidades em seus sistemas de ensino e aprendizagem.</p> <p>- The Challenge of diversity Nas escolas públicas dos EUA, a maioria dos alunos é de origens minoritárias, e 10% são alunos de língua inglesa. Na Califórnia, a maioria dos alunos com menos de cinco anos fala um idioma diferente do inglês em casa. Há também a necessidade de uma força de trabalho docente mais diversificada: habilidades linguísticas, competências e preconceitos culturais. De acordo com a professora Johanna Wanka, Ministra Alemã de Educação e Pesquisa, há dois anos, 20% da população estudantil de Berlim tinha um background de imigrante; hoje, entre os menores de cinco anos, um terço tem antecedentes imigrantes. Mas quase todas as nações representadas no Summit têm hoje uma diversidade maior do que há uma década. A Áustria, o Canadá, a Eslovênia, a Suécia, a Suíça e a Holanda falaram da crescente diversidade em suas salas de aula. Os professores na Suécia estão dispostos a aprender novas habilidades, mas precisam de tempo para isso.</p> <p>- The Challenge of citizenship Polónia: coloca prioridade na educação cívica - uma compreensão de valores comuns,</p>	<p>- <i>Character / Values / Dispositions</i> “<i>A whole range of personal and professional qualities are associated with higher levels of student achievement.</i>” Reconhecendo a <u>importância da motivação e das crenças do professor em relação ao ensino e à aprendizagem</u>, muitos sistemas enfatizam a identificação dessas características na fase de recrutamento e seleção.</p> <p>- <i>21st Century Competencies</i> Alguns países estão a trabalhar para <u>abordar mais explicitamente as capacidades socioemocionais nos seus sistemas de ensino e aprendizagem</u>.</p> <p>- <i>The Challenge of diversity</i> Esses são desafios que o sistema educacional e os próprios professores não poderiam ter previsto, e exigem novas competências culturais e multilíngues. <u>Há uma necessidade urgente de partilhar informações entre países sobre como trabalhar com refugiados e novas populações imigrantes.</u></p> <p>- <i>The Challenge of citizenship</i> Vários países enfatizaram a necessidade de um enfoque renovado e maior na educação cívica ou cidadã. Polónia: “<i>We face today real dangers like wars, terrorism, and omnipresent violence so we have to teach our young moral values, common values, and give them positive examples of how to live.</i>” Respondendo às preocupações dos países sobre este novo contexto, <u>a OCDE está desenvolvendo uma nova medida de competência global como parte do PISA 2018, que avaliará a conscientização dos alunos sobre o mundo global</u> interconectado em que vivemos e sua capacidade de lidar eficazmente com os desafios resultantes.</p>

<p>história mundial, culturas diferentes. EUA, Holanda - novas habilidades dos professores para lidar com assuntos difíceis, como o terrorismo, em suas salas de aula. A Áustria, o Reino Unido, Singapura e Japão - enfatizaram a necessidade de ajudar os alunos a aprender a viver em um mundo globalmente interconectado.</p> <p>- Putting it all together Alguns líderes políticos estão preocupados com as escolas que não estão respondendo com rapidez suficiente às mudanças dramáticas nas sociedades. Outros temem que a necessidade de enfrentar estes novos desafios e adicionar novas habilidades leve à sobrecarga do professor e a um currículo com “uma milha de largura e uma polegada de profundidade”.</p> <p>Uma jurisdição que tentou integrar conhecimentos e habilidades tradicionais e novos em uma única estrutura curricular é Singapura. O currículo tem como premissa uma análise de que o mundo que espera nossos alunos será o VUCA - volátil, incerto, complexo e ambíguo. A fim de preparar os alunos para que prosperem em um mundo altamente dinâmico e altamente conectado, em 2010, a Singapura desenvolveu um novo currículo para o século XXI, centrado em duas estruturas de competências altamente alinhadas - uma para alunos e outra para professores.</p>	<p>- Putting it all together Os professores de Singapura precisam ser adaptáveis, estar dispostos a aprender e ter confiança para lidar com problemas que não têm soluções claras. Eles precisam trabalhar efetivamente com os outros em todas as raças e nacionalidades e comunicarem claramente.</p>
<p>Síntese: Os professores do futuro precisarão ser ainda mais instruídos e habilidosos do que os professores hoje em dia. A Federação Canadense de Professores expressou a opinião de muitos professores - de que as competências dos professores não podem ser reduzidas a uma lista de conhecimentos e habilidades. Julgamento profissional, definido como “julgamento informado pelo conhecimento do currículo, aprendizagem, métodos de instrução e avaliação e de critérios e padrões que indicam sucesso na aprendizagem do aluno e praticado de forma intencional e sistemática que possibilite percepção e autocorreção” é central para um bom ensino. No entanto, a organização e as estruturas escolares muitas vezes atrapalham o desenvolvimento do alto nível de conhecimento e habilidade que os capacita a exercer seu julgamento profissional.</p>	
<p>(ii) What policies help teachers acquire the competencies they need to be effective?</p>	
<p>Problematização</p>	<p>Preconizações</p>
<p>Em muitos países, a preparação de professores tem sido o foco principal da preocupação política em relação às competências dos professores. No entanto, mudanças rápidas no conhecimento de conteúdo em muitos campos e responsabilidades ampliadas dos educadores para inculcar novas “competências do século 21” sugerem que as políticas precisam agora de uma perspectiva de carreira na profissão de ensino.</p> <p>A abordagem tradicional de preparação inicial de professores seguida de “dias de desenvolvimento profissional” ocasionais para o resto da carreira de um professor não é suficiente para desenvolver uma força de ensino altamente eficaz que possa fornecer excelentes resultados de aprendizagem para todos os alunos. As discussões concentraram-se principalmente em:</p> <p>- recrutamento de professores Embora alguns países tenham uma oferta abundante de professores de alta qualidade, muitos países têm dificuldade em atrair professores suficientes. Algumas jurisdições como a Suécia e a República Checa têm uma escassez geral de professores, em parte devido a salários relativamente baixos. Outros países têm escassez assuntos específicos ou grupos demográficos, como professores do sexo masculino, aqueles com experiência em educação especial ou idiomas necessários, ou professores de matemática e ciências onde os sistemas escolares podem estar competindo com empresas de alta tecnologia. Muitos países estão antecipando reformas iminentes em grande escala; e em alguns países, há uma alta taxa de desgaste entre os professores nos primeiros cinco anos.</p>	<p>- as políticas precisam agora de uma perspectiva de carreira na profissão de ensino</p> <p>- Devido à crescente diversidade da população estudantil, políticas robustas para recrutar professores de diversas origens culturais são uma necessidade crítica. Bolsas de estudo e programas de residência podem ter algum impacto.</p> <p>- é muito necessária uma grande expansão dos programas de apoio a novos professores: programas de indução e orientação.</p> <p>- equipes de pessoas com competências diferentes (incluindo assistentes sociais e profissionais de saúde) precisam ser recrutadas para atender aos desafios das escolas.</p> <p>- as políticas de recrutamento são importantes, mas é necessário uma avaliação mais fundamental de como tornar o ensino uma profissão atraente e eficaz.</p>

A atenção política à **redução do alto desgaste entre os novos professores por meio de programas** de indução e orientação aumentou nos últimos anos. Em programas bem-sucedidos, os **professores mentores fornecem orientação e supervisão aos professores iniciantes em colaboração com a instituição inicial de formação de professores**. Os mentores fornecem suporte on-the-job e sugerem formas de melhorar o conhecimento do assunto, estratégias de gestão em sala de aula e processos pedagógicos.

A pesquisa mostra agora que programas de indução e mentoring bem projetados aumentam a confiança dos professores, o desempenho dos alunos e a retenção dos professores na profissão; mas, de acordo com o estudo TALIS, em muitos países, menos da metade dos novos professores recebe esse apoio.

- redesenho e fortalecimento dos sistemas de desenvolvimento profissional, especialmente aqueles que promovem a colaboração

Em muitos países, os recursos financeiros, humanos e de tempo dedicados ao desenvolvimento profissional ou à aprendizagem profissional não é insignificante. A investigação mostra que os professores acham que a maioria dos workshops ou cursos de desenvolvimento profissional não são relevantes para suas necessidades, e o que é oferecido não responde às necessidades dos professores em diferentes contextos e diferentes fases de suas carreiras.

Alguns países estão a repensar o seu sistema para tornar a aprendizagem e o crescimento dos professores centrais nos sistemas educacionais.

- liderança dos professores

as escolas têm sido frequentemente mais organizadas como organizações industriais, com professores como “trabalhadores” sendo “geridos” pelos diretores. Quais devem ser os papéis dos sindicatos de professores na abordagem dessas questões? Os sindicatos desempenham diferentes papéis em diferentes países, mas nos últimos anos, em muitos países, o foco foi o profissionalismo docente. Os Sindicatos de países como Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Escócia e EUA têm proporcionado o desenvolvimento profissional dos seus professores, pagos pelo governo ou pelos próprios sindicalistas. Esses desenvolvimentos podem ajudar a mudar a cultura dos sindicatos de apontar problemas para criar soluções. Alguns sindicatos ampliaram o escopo de seus acordos de negociação coletiva para incluir tempo para desenvolvimento profissional e pesquisa de professores.

-As condições e os apoios para a aprendizagem e crescimento contínuos do professor são essenciais.

- O conceito emergente de liderança de professores procura mudar esse paradigma, incentivando os professores a assumirem papéis de liderança nas escolas, na profissão e no desenvolvimento de políticas educacionais. É uma área de crescente interesse e inovação em muitos países.

Síntese:

Os países que desejam alcançar o objetivo de ter professores com conhecimentos, capacidades e atitudes para alcançar excelentes resultados de aprendizagem para todos os alunos terão que criar **políticas de apoio no nível da escola** para produzir esse ensino. Isso inclui **estratégias de recrutamento intencionais e preparação relevante do professor**.

Mas, tão importante quanto isso, e até mais negligenciado, é a necessidade de projetar um sistema de **desenvolvimento profissional** contínuo que atenda às necessidades de professores e escolas em geral.

Envolver professores destacados e seus sindicatos em diálogos de desenvolvimento de políticas mostra respeito pela profissão, ajuda a gerar confiança entre governo e professores, e torna a política emergente mais provável de ser viável na sala de aula. E ao nível da escola, há uma série de **papéis de liderança** que os professores podem desempenhar - *mentoring* começando professores a treinar professores em assuntos específicos, conduzir estudos sobre a ação e aprendizagem profissional nas escolas.

Houve uma série de sugestões práticas feitas sobre maneiras pelas quais a **liderança de professores está sendo encorajada de forma mais ampla**: fundos de inovação para professores a encontros sobre liderança de professores, a excelência em prêmios de ensino, academias de professores e plataformas digitais para professores partilharem lições - que podem ser testadas noutros países.

A investigação mostra que nem todas as oportunidades de aprendizagem profissional são igualmente eficazes. O desenvolvimento profissional incorporado é muito mais eficaz para a aprendizagem de professores do que cursos ou workshops isolados. Muitas formas de desenvolvimento profissional incorporadas no trabalho surgiram nos últimos vinte anos, incluindo comunidades de aprendizagem profissional de professores, escolas lideradas por equipas de professores e formação pedagógica, por exemplo.

As formas mais poderosas de desenvolvimento profissional são culturas colaborativas.

A política pode ajudar a promover culturas colaborativas por meio de informações, fundos iniciais e pilotos, autorregulação profissional e formação, e pela construção de indicadores de culturas colaborativas em sistemas de inspeção escolar. Ficaram muitas questões no ar para serem respondidas...

(iii) What can governments implement these policies effectively?	
Problematização	Preconizações
<p>Por que a reforma da educação é tão difícil? Existem vários motivos. Interesses adquiridos entre provedores e grupos de pais geralmente bloqueiam as mudanças necessárias.</p> <p>As reformas educacionais costumam levar muito tempo para serem implementadas integralmente; e a tendência de sucessivos governos de mudar a direção da reforma, estabelecendo novas reformas, às vezes contraditórias, além de políticas antigas, torna os educadores cínicos e não estão dispostos a se comprometer com reformas.</p> <p>Como esses obstáculos podem ser superados para desenvolver políticas de apoio à aprendizagem e ao crescimento dos professores?</p>	<p>- estratégias para implementar reformas. Os reformadores precisam:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Criar uma visão ambiciosa a longo prazo e envolver as partes interessadas. 2. Construir uma capacidade de linha de frente. 3. Desenvolver parcerias entre o governo e a profissão. 4. Fornecer recursos e tempo. 5. Projetar sistemas integrados de desempenho e aprendizagem 6. Envolver todo o governo para abordar a desigualdade. 7. <u>Usar o <i>benchmarking internacional</i> como uma estratégia de reforma.</u>
<p>Síntese:</p> <p>No final da Cimeira, a delegação de cada país reuniu-se para refletir sobre o que estava a aprender com a Cimeira à medida que se aplicava à sua própria situação e identificou as prioridades que pretende seguir e relatar na Cimeira de 2017.</p> <p>Desenvolvimentos Internacionais:</p> <p>Além dos resultados individuais de cada país, o Brasil anunciou que convocaria uma Cimeira semelhante para a América Latina em 2017; e o Canadá, a Suíça e a Alemanha anunciaram que haviam formado uma aliança para examinar os desafios específicos de promover mudanças nos sistemas federais, nos quais a autoridade é delegada a estados e províncias.</p>	
<p>Conclusões finais</p> <p>As tradições culturais, a composição demográfica, o estado de desenvolvimento económico e a natureza do sistema político influenciam a prioridade dada a certas questões e o potencial para provocar mudanças.</p> <p>À medida que os países trazem mudanças, também devem vinculá-los à investigação contínua, de modo que, como os diálogos levam à ação, eles também podem levar às evidências e ao impacto.</p> <p>Susan Hopgood, presidente da Education International, disse que esta Cúpula teve uma mudança de paradigma ao reconhecer a importância das associações de professores assumirem a responsabilidade pela aprendizagem profissional, bem como pelo foco dado às ideias práticas para a implementação de novas estruturas de aprendizagem profissional. Anunciou que a Education International planeia convocar um fórum internacional de professores de sociedades com grandes novos fluxos de refugiados para a partilha das melhores práticas.</p> <p>Andreas Schleicher, <i>Director Education and Skills and Special Advisor on Education Policy to the Secretary General, OECD</i>, vê a necessidade de transformações reais nos sistemas educacionais, redesenhando e alinhando-os em torno de propósitos centrais, em vez de apenas colocar em camadas iniciativas de reforma em cima de sistemas antigos. Ele refletiu sobre o duplo desafio de como tornar a educação resiliente à mudança política, mas aberta a mudanças na sociedade.</p> <p>A transformação da educação para o século XXI requer a transformação da profissão docente. Portanto, reconhecendo que a mudança educacional requer o envolvimento de todos os interessados, este relatório tem como objetivo difundir a discussão iniciada em Berlim para um público global mais amplo de pessoas interessadas em como os sistemas educacionais podem fornecer ensino e aprendizado de alta qualidade para todos.</p>	

2017 - EMPOWERING AND ENABLING TEACHERS TO DELIVER IMPROVED EQUITY AND OUTCOMES FOR ALL	
A Cimeira 2017 reuniu delegações oficiais de ministros da educação, líderes sindicais de professores e professores destacados de 14 países.	
(i) What Teachers Need to Support Their Work	
Problematização	Preconizações
<p>Debate aceso sobre o conhecimento que é mais importante para os professores hoje em dia saberem.</p> <p><i>What is the knowledge base of the teaching profession?</i></p> <p>A importância de os professores terem um conhecimento sólido do assunto que ensinam é indiscutível internacionalmente. Estudos mostram que o conhecimento do professor é o mais forte preditor dos resultados dos alunos.</p> <p>No geral, os professores sentem-se bem preparados relativamente à matéria que lecionam - 90% dos professores dos trinta e quatro países que participaram no estudo TALIS de 2013 pensaram que a sua formação inicial de professores os preparou bem no assunto ensinado.</p> <p>Ainda assim, a velocidade com que o conhecimento muda no mundo atual significa que os professores, assim como outros profissionais, precisam acompanhar os desenvolvimentos em seus assuntos durante toda a sua carreira profissional. Referências ao que foi discutido na Cimeira de 2016 a este propósito.</p> <p>Respondendo às preocupações dos países sobre o novo contexto global e à crescente necessidade de competência transcultural, a OCDE está a desenvolver uma nova medida de competência global, como parte do PISA 2018, que avaliará a conscientização dos alunos sobre o mundo global interconectado em que vivemos e a sua capacidade de lidar eficazmente com os desafios daí resultantes.</p> <p>Os participantes concordaram que o mundo que espera os alunos será VUCA - volátil, incerto, complexo e ambíguo. Preparar os alunos para prosperar nesse mundo de rápidas mudanças e altamente conectado colocará exigências ainda maiores sobre os professores. A base de conhecimento da profissão está se tornando cada vez mais complexa. As rápidas mudanças no conhecimento do conteúdo em muitos campos e as amplas responsabilidades dos educadores em inculcar novas competências sugerem que as políticas dos professores precisam urgentemente de ter uma perspetiva de longa carreira sobre o desenvolvimento do profissionalismo docente.</p> <p><i>HOW COUNTRIES SUPPORT TEACHERS' PROFESSIONAL LEARNING AND DEVELOPMENT</i></p> <p>Em muitos países, a abordagem tradicional de preparação dos professores ainda prevalece - um programa inicial de preparação de professores seguido por "dias de desenvolvimento profissional" ocasionais. Em muitos países, a falta de mecanismos de indução sistemática leva a altas taxas de atrito entre os jovens professores. E em muitos sistemas, o desenvolvimento profissional contínuo é fornecido em algumas escolas, mas não em outras. Claramente, essas abordagens não desenvolverão uma profissão docente altamente eficaz que possa fornecer excelentes resultados de aprendizagem para todos os alunos.</p> <p>Desde o início das Cimeiras internacionais, alguns países têm trabalhado mais sistemicamente em abordagens para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. O governo e os líderes sindicais dos professores de vários países descreveram suas iniciativas e os desafios resultantes.</p> <p><i>CHALLENGES IN THE DESIGN OF EFFECTIVE PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEMS</i></p>	<p>Estudos mostram que o conhecimento do professor é o mais forte preditor dos resultados dos alunos.</p> <p>A diferenciação da profissão precisa ser bem pensada, incluindo as estruturas de avaliação de professores que formam a base para planos de aprendizagem profissional e para o avanço. Diferenciar pelo desenvolvimento profissional contínuo pode ser por onde começar.</p> <p>Os sistemas poderiam estruturar incentivos e recompensas para que os professores se envolvessem num desenvolvimento profissional relevante para as suas necessidades e das escolas, e para que a participação e seus efeitos nas habilidades profissionais fossem reconhecidos.</p> <p>O governo tem um papel importante a desempenhar, mas a profissão também deve ter um papel significativo. Uma cultura profissional e a expectativa de que todos os professores se envolvam em aprimoramento precisam ser criados.</p> <p>Como resultado de possuir incentivos e punições regulatórias negativas, a direção da profissão é propriedade da profissão, em vez de ser externamente imposta. Se a profissão docente se fortalecesse profissionalmente e se baseasse mais em investigação, ela também poderia permitir que a política educacional se tornasse mais consistente em todos os ciclos políticos.</p>

(ii) National Education Structures and Policy Environments	
Problematização	Preconizações
<p>Que tipos de estruturas nacionais e processos de desenvolvimento de políticas serviriam para aumentar a excelência, a equidade e o profissionalismo e permitir que os sistemas educacionais se adaptassem a um mundo com exigências em rápida mudança?</p> <p>Os participantes concordaram que, num mundo cada vez mais complexo, as estruturas de governança educacional precisam mudar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - expectativas sociais mais altas sobre as escolas; - pais e comunidades esperam que as escolas atendam às necessidades individuais dos alunos; - mais informações disponíveis sobre o desempenho escolar e estudantil; - e interesse mais amplo das partes interessadas . 	<p>ELEMENTOS DE GOVERNANÇA EFICAZ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concentra-se em processos que não são estruturas. A força do alinhamento em todo o sistema é fundamental. • É flexível e adaptável à mudança: a capacidade de um sistema de aprender com o feedback é fundamental para a adaptabilidade, bem como garantia de qualidade e responsabilidade.
<p>Os modelos de governança entre os participantes da Cimeira variam muito dependendo do desenvolvimento histórico do país, das estruturas políticas e institucionais e das abordagens para o financiamento da educação variam de sistemas nacionais altamente centralizados a sistemas federais com responsabilidades divididas entre autoridades nacionais, estaduais / municipais e locais, a países com acordos de autoridade local / nacional, àqueles em que a autoridade foi substancialmente delegada do governo nacional para as escolas locais.</p> <p>À medida que os sistemas educacionais se descentralizam, o desafio é encontrar maneiras de equilibrar a capacidade de resposta às necessidades e diversidade locais com a capacidade de garantir as metas nacionais de realização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O envolvimento das partes interessadas é importante, mas só funciona quando há visão estratégica e processos para aproveitar os seus contributos • Alinhamento de políticas, papéis e responsabilidades para melhorar a eficiência e reduzir o conflito. • um sistema de conhecimento forte combina dados descritivos de sistemas, resultados de investigação e conhecimento de profissionais especializados.
<p>Síntese:</p> <p>Primeiro, os processos e a coerência podem ser mais importantes que as estruturas em si. Não existe uma estrutura de governança perfeita que garanta o sucesso. Os países podem decidir sobre diferentes balanços entre controle central e local, dependendo de suas próprias circunstâncias. Um equilíbrio também precisa ser alcançado entre a pressão externa para mudar e o suporte interno. Confiança também é fundamental. Nenhum sistema funciona sozinho. As pessoas fazem funcionar se houver confiança. Uma visão social comum focada nas necessidades e crescimento dos alunos e nos desafios da sociedade que mudam rapidamente devem ser criadas por meio de ampla consulta pública. Em seguida, dar à profissão um papel no desenvolvimento de políticas e práticas ajuda a garantir que o sistema realmente avance. Mais notavelmente, ao longo da Cimeira, houve uma mudança significativa na conversa em direção a um foco mais intencional no redesenho do sistema a longo prazo, em vez de reformas políticas específicas e de curto prazo.</p>	
(iii) Striving for Sustainable Excellence and Equity in Learning	
Problematização	Preconizações
<p>Os alunos mais pobres têm frequentemente os professores menos qualificados ou menos experientes, por exemplo.</p> <p>Os desafios para os sistemas educacionais nessa área estão aumentando: a desigualdade está aumentando em todo o mundo e as sociedades estão se tornando mais diversificadas culturalmente. Mas, por razões de moralidade, economia e coesão social, os sistemas educacionais precisam lutar pela excelência e pela equidade.</p> <p>A equidade é "garantir que todos os estudantes, independentemente de sua formação, tenham a oportunidade de obter uma educação de qualidade e atingir o seu pleno potencial".</p> <p>Como as comparações internacionais demonstram</p>	<p>O foco mais claro e o crescente compromisso de muitos países com a promoção da equidade são evidentes. Políticas mais estratégicas incluem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelecer níveis mais altos de expectativas para todos os alunos 2. Expansão da educação na primeira infância - em geral e até mesmo nas idades mais jovens para as crianças mais vulneráveis 3. Intervenção precoce nos graus primários para assegurar que as crianças adquiram habilidades básicas de literacia e numeracia 4. Maior uso de dados e dados mais granulares no nível da escola e do aluno para identificar os alunos necessitados e acompanhar o progresso dos alunos 5. Atribuição de financiamento adicional a escolas em áreas carentes, em reconhecimento de que estudantes de áreas desfavorecidas precisam de apoio extra 6. Esforços para atravessar as fronteiras burocráticas tradicionais para

<p>por muitos anos, os sistemas mais fortes do mundo também alcançaram alto desempenho geral e forte equidade. Enquanto muitos países alcançaram alguns ganhos nesta área, nenhum país está verdadeiramente satisfeito com o seu progresso.</p>	<p>reunir uma gama de serviços de apoio social e de saúde a crianças e famílias carentes 7. Identificar os alunos em risco de abandono e oferecer caminhos alternativos para a graduação 8. Oportunidades de aprendizagem profissional para professores em lidar com salas de aula cada vez mais heterogêneas e diversificadas, que incluem novos imigrantes e aprendizes de segunda língua. 9. Atribuição de líderes altamente eficazes a escolas em áreas desfavorecidas e ao desenvolvimento de um ciclo contínuo de melhoria</p>
<p>Síntese: Ficou claro nas apresentações que alguns países estão de facto mexendo nas questões da equidade. Mas para a maioria, o progresso não é tão grande quanto é necessário. O discurso público sobre educação muitas vezes cria uma dicotomia entre excelência e equidade. Mas o facto encorajador é que alguns países alcançaram tanto alto desempenho quanto alta equidade. Os formuladores de políticas de educação nunca devem separar a excelência da equidade, mas uma não flui automaticamente da outra. Requer um sistema deliberado e um desenho de política para reconciliá-los, como as discussões durante esta sessão mostraram.</p>	
<p>Conclusões finais Todos os países da Cimeira reconhecem a urgência de redesenhar o seu sistema educativo para enfrentar os desafios em constante evolução, tanto agora como no futuro. Os avanços científicos, a digitalização e a globalização mudaram a natureza das economias e dos empregos. Cada país, sem dúvida, tirou ideias diferentes da Cimeira com base na sua história particular e situação atual. Mas aqui estão algumas observações amplas das discussões sobre a direção da mudança, sobre onde o progresso está sendo feito e sobre onde permanecem os desafios contínuos. Os países precisam:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar um currículo do século XXI. 2. Fortalecer a profissão docente. 3. Construir liderança em todos os níveis. 4. Projetar sistemas de governança eficazes. 5. Criar parcerias entre o governo e a profissão docente. 6. Design para equidade e excelência. 7. Baseie a política na melhor evidência disponível. 8. Mudança de equilíbrio e estabilidade. <p>Durante a Cimeira, a delegação de cada país reuniu-se para refletir sobre o que estavam a aprender com a Cimeira quando aplicada às suas próprias situações, e eles identificaram as prioridades que pretendem seguir e relatar na Cúpula de 2018.</p>	