

Condições de trabalho docente no Brasil e na Espanha: considerações a partir da pesquisa TALIS (OECD-2009)

Conditions of teaching work in Brazil and Spain: considerations from TALIS research (OECD-2009)

Rose Meri Trojan*

Sonia Regina Landini**

* Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná. E-mail: rosetrojan@uol.com.br

** Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Paraná. E-mail: slandini@uol.com.br

Resumo

Propõe-se, neste artigo, apresentar um breve panorama sobre alguns aspectos relacionados às condições de trabalho oferecidas pelas escolas aos docentes, publicado em 2009 no relatório TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), programa de pesquisa desenvolvido pela OECD. Sem a pretensão de esgotar as análises comparativas, a finalidade é ressaltar os resultados do Brasil e da Espanha. Em primeiro lugar, destacam-se algumas considerações sobre os limites e a abrangência de pesquisas dessa natureza, bem como sua interferência na proposição de políticas educacionais. Em seguida, foram selecionados alguns aspectos relevantes do ambiente escolar para identificar a magnitude dos problemas relatados, posicionando os dois países selecionados em relação aos resultados gerais apresentados no relatório.

Palavras-chave

Políticas educacionais. Condições de trabalho docente. Educação comparada.

Abstract

This paper presents an overview about working conditions offered by schools for teachers, published in 2009 in the report TALIS research program (*Teaching and Learning International Survey*), developed by the OECD. Without pretending to exhaust the comparative analyzes, the purpose is to highlight the results of Brazil and Spain. At first, it emphasizes some considerations about the limits and the scope of this kind of research, as well as its interference in educational policies. Secondly, were selected some aspects of the school environment to identify the magnitude of the problems reported, positioning the two selected countries in relation to the overall results.

Key words

Education policies. Conditions of teaching work. Comparative education.

Introdução

TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) é um programa de pesquisas que visa preencher lacunas que são importantes para a comparação internacional dos sistemas de ensino, encetada em 2005 pela *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2009). É a primeira pesquisa internacional, com dados comparáveis, a concentrar-se no ambiente de aprendizagem e nas condições de trabalho dos professores das escolas.

O objetivo geral do programa é promover indicadores internacionais e uma análise das políticas sobre docência e ensino para ajudar os países a revisar e desenvolver políticas para tornar a profissão de professor mais atrativa e efetiva. Ao todo, 24 países participaram, dos quais 17 membros da OECD e sete países parceiros¹. Os primeiros resultados foram publicados em 2009.

Nessa primeira edição, foram pesquisados professores do ensino secundário básico ou inferior (correspondente às séries finais do ensino fundamental no Brasil) e os diretores das escolas em que trabalham, nos setores públicos e privados.

¹ Os países-membros da OECD participantes são Austrália, Áustria, Bélgica (Comunidade Flamenga), Dinamarca, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Coreia, México, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Espanha, Turquia, (Holanda); os parceiros são Brasil, Bulgária, Estônia, Lituânia, Malásia, Malta, Eslovênia. Como a Holanda não atendeu aos padrões das amostras, seus índices não foram incluídos nas comparações.

O relatório da pesquisa apresenta dados sobre o perfil dos professores e das escolas nas quais trabalham; sua formação e desenvolvimento profissional; práticas de ensino, crenças dos professores e suas atitudes; avaliação das escolas, reconhecimento e *feedback* dos professores e seu impacto; liderança escolar e estilos de gerenciamento; e fatores-chave para o desenvolvimento de um ambiente de ensino e aprendizagem eficazes.

Propõe-se, neste artigo, apresentar um breve panorama sobre alguns aspectos relacionados às condições de trabalho oferecidas pelas escolas, extraídas do relatório. Tendo em vista o fato de que este tipo de pesquisa influencia as políticas nacionais para a educação, a finalidade deste artigo é ressaltar alguns dados referentes ao Brasil e à Espanha e, sem pretender esgotar a questão, chamar atenção para as questões mais importantes sobre as condições de trabalho docente. Ainda que não se apresentem análises conclusivas, essa etapa da pesquisa é fundamental para identificar semelhanças e diferenças, resultados que chamam a atenção e tendências que contribuem para a delimitação de investigações posteriores.

Em primeiro lugar, destacam-se algumas considerações sobre os limites e a abrangência de pesquisas dessa natureza. Em seguida, foram selecionados alguns aspectos relevantes do ambiente escolar para identificar a magnitude dos problemas relatados por professores e diretores, posicionando os dois países selecionados em relação aos resultados gerais da pesquisa, destacando a média TALIS e outros

resultados que chamaram a atenção em função de percentuais elevados. Para tanto, foram utilizadas as tabelas completas, disponibilizadas on-line, além do relatório. A análise realizada não pretende ser conclusiva, mas, sobretudo, levantar questões que deverão ser investigadas posteriormente, à luz de informações mais detalhadas e dados sobre o contexto de cada país.

Considerações iniciais

Procedimentos de medição e avaliação da qualidade de educação foram criados em todos os países, como instrumento essencial das reformas de Estado dos anos 1990, realizadas a partir do processo de globalização, com a finalidade de adequar o aparelho estatal às mudanças ocorridas no sistema produtivo (TROJAN, 2011a). Nessa perspectiva, se, de um lado, as reformas realizadas proporcionaram certa autonomia para as instâncias administrativas descentralizadas, de outro, o governo central instituiu formas de controle das ações realizadas, entre as quais os sistemas de avaliação (CASASSUS, 2001, p. 23).

Nessa lógica, as reformas foram acompanhadas de orientações e acordos com organismos multilaterais. Os modelos de avaliação, elaborados no âmbito desses organismos – como o PISA², por exemplo

–, possibilitaram dados comparáveis e serviram de referência para os sistemas nacionais. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – responsável, no Brasil, pelas ações internacionais que envolvem coleta de dados, informações, estatísticas e avaliação no campo da educação – afirma que:

Essas ações são importantes, uma vez que fortalecem os sistemas de informação e avaliação educacionais dos países envolvidos, além de promover atividades conjuntas para troca de experiências entre os especialistas em Educação nacionais e internacionais. [...]

Dentro do seu âmbito de atuação, o Instituto articula-se com outros organismos nacionais e estrangeiros mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral. (INEP, [200-]).

Ainda que se admita a possibilidade de fortalecimento dos sistemas de informação e avaliação, intercâmbio de experiências e ações de cooperação, não se pode esquecer que esses procedimentos são efetivamente úteis como mecanismo de controle. Nesse sentido, pesam críticas sobre o mau uso dos resultados dessas pesquisas. Ferrer Juliá (2012), a esse respeito, aponta que, sob esse argumento, se esconde outro de fundamental importância: o poder que proporciona a “posse”

² PISA, o *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), realizado pela OECD é uma avaliação internacional padronizada, administrada para jovens de 15 anos de idade nas escolas. O PISA avalia até que ponto os estudantes perto do final da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e

competências essenciais para a plena participação na sociedade. Quatro avaliações foram até agora realizadas (em 2000, 2003, 2006 e 2009). O Brasil participou de todas as edições (OECD, 2007).

desses resultados e como o poder político procura controlar ao máximo as fontes originais destes para evitar versões distintas daquelas difundidas pelo governo.

Ao mesmo tempo, pode-se questionar a validade do uso dessas pesquisas em larga escala para avaliar a qualidade da educação oferecida por diferentes sistemas de ensino de países de contextos distintos, dadas as diferenças e especificidades regionais, nacionais e locais, bem como a ocultação de desigualdades internas dos países participantes.

Há uma considerável variação entre os países em relação a todos os fatores que são avaliados que tornam as comparações muito difíceis. Pode-se considerar desde a organização dos sistemas de ensino, a composição dos níveis escolares, a duração da escolaridade obrigatória, a carga horária da jornada escolar, o conteúdo dos currículos etc. No que se refere aos docentes, também há diferenças na formação inicial exigida e nas condições de trabalho dadas.

Além disso, ainda que existam muitos estudos sobre o tema da avaliação da qualidade da educação e sobre o seu significado nesse âmbito, não existem muitos estudos sistemáticos, no Brasil, que avaliem os modelos de investigação e a elaboração dos resultados apresentados pelos organismos que as produzem (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002 p. 92).

Portanto é necessário avaliar a proposta, a metodologia e os resultados dos programas realizados à luz do contexto e das especificidades de cada país participante, a fim de identificar os seus limites e as suas possibilidades de contribuição nos

processos de avaliação e de proposição de políticas públicas para a educação.

Para isso, salienta-se que todas as pesquisas devem ser precedidas pelo estudo das questões de ordem teórico-epistemológica que definem e fundamentam as categorias de análise e as metodologias adotadas pelos pesquisadores e instituições responsáveis pela investigação, uma vez que estas direcionam a delimitação do objeto, a seleção dos dados e as análises realizadas, entre outros aspectos. Assim, preocupa o fato de que, no relatório TALIS, o ponto de vista teórico adotado pela OECD na pesquisa não seja devidamente explicitado. Como exemplo, poder-se-ia indagar qual é o conceito de ensino eficaz que consubstancia a finalidade do programa, mencionado pela Diretora de Educação da OCDE, Barbara Ischinger, na abertura do relatório: *"TALIS ajudará os países a rever e desenvolver políticas que criem as condições para o ensino eficaz"*.

Inicialmente, é possível, levantar alguns questionamentos, que deverão ser analisados com maior profundidade em estudos e investigações futuras que, necessariamente, deverão abranger um estudo cuidadoso sobre a metodologia adotada, o modelo de definição das amostras, os temas selecionados e a linguagem adotada nos questionários, entre outros aspectos.

À primeira vista, alguns pontos chamam a atenção. O primeiro a ser destacado é o fato de a pesquisa compreender escolas públicas e privadas, mas os resultados não separarem esses dois tipos de instituição, que apresentam condições muito diferentes, em todos os aspectos – o

que revela um problema na análise dos resultados de todos os países participantes.

Em relação à confiabilidade dos resultados, deve-se levar em consideração o grau de “subjetividade” que envolve a interpretação dada às perguntas, os significados e os conceitos embulidos nos termos dos questionários, entre outros fatores, ainda que o cuidado com a tradução dos textos tenha sido observado no processo de elaboração da pesquisa.

Também preocupa a forma como cada um dos países utiliza os dados da pesquisa. No Brasil, o INEP indica, além da possibilidade de elaborar um “diagnóstico mais preciso do ambiente e das condições oferecidas para o ensino dentro das escolas brasileiras”, que a “análise dos dados internacionais permitirá que os países participantes identifiquem desafios similares e aprendam a partir de políticas públicas adotadas por outros países” (INEP, 2009). Questiona-se até que ponto o programa TALIS terá condições de dar essas respostas, considerando os problemas indicados anteriormente, sem estudos mais detalhados das diferenças e desigualdades externas e internas referentes a cada país participante.

Assim sendo, o estudo desse primeiro relatório do Programa TALIS justifica-se, precisamente, pela influência desse tipo de pesquisa e dos organismos que as promovem na avaliação e na elaboração de políticas educacionais, bem como na definição de agendas multilaterais e implementação de sistemas nacionais de avaliação.

Algumas ponderações sobre Brasil e Espanha

Antes de iniciar a exposição sobre as condições de trabalho apresentadas pelo Brasil e pela Espanha, é necessário dizer que se pretende, tão somente, levantar alguns aspectos e comentar as primeiras impressões que provocam os dados. Esse esclarecimento é importante, pois não é possível realizar um estudo comparado consistente, sem considerar as peculiaridades de cada um dos países selecionados em relação a cada contexto particular e deste com o contexto global, o que demanda um trabalho coletivo e interdisciplinar, que exige um tempo maior de estudos.

Somente a título de exemplo, podem-se apresentar alguns dados econômicos, sociais e educacionais do Brasil e da Espanha, considerando o movimento ocorrido entre 2007 – que se refere ao contexto próprio do período da pesquisa – e 2010 – que demonstra as mudanças ocorridas – para justificar a necessidade de se aprofundar nesses aspectos para realizar uma efetiva comparação. A observação desses dados, disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sugere que os problemas e as condições dos dois países selecionados são muito diferentes, assim como as possibilidades de solução e necessidades de investimento.

SÍNTESE ESTATÍSTICA	BRASIL	ESPANHA
Total do PIB – 2007	US\$ 1.314.199 milhões	US\$ 1.436.893 milhões
2010	US\$ 2.088.966 milhões	US\$ 1.407.322 milhões
PIB per capita 2007	US\$ 6.852	US\$ 32.451
2010	US\$ 10.716	US\$ 30.543
Índice de desenvolvimento humano (IDH) 2007	0,813	0,955
2011	0,718	0,878
Gastos públicos com educação 2005	4,1 % do PIB	4,3 % do PIB
2007	5,08 % do PIB	4,35% do PIB
Taxa de alfabetização/pessoas de 15 anos ou mais 2007	90,00%	97,90%
2010	90,00%	97,90%
Taxa bruta de matrículas / todos os níveis de ensino 2007	87,20%	96,50%
2010	87,20%	96,50%
População Total 2009	193.733.795 habitantes	44.903.659 habitantes
2011	196.655.014 habitantes	46.454.895 habitantes

Quadro 1 - BRASIL – ESPANHA

Fonte: Elaboração a partir de dados do IBGE (2010).

Percebe-se que, apesar de sofrer com os impactos da atual crise global da economia, Espanha e Brasil têm evidenciado movimentos distintos. Por exemplo, o PIB da Espanha caiu de 2007 para 2010, enquanto o brasileiro subiu significativamente, ultrapassando o espanhol. Entretanto, o PIB per capita espanhol ainda é muito superior ao brasileiro – mais do que o dobro – ainda que a diferença tenha diminuído, pois a população brasileira é consideravelmente maior e cresceu em cerca de 3 milhões de habitantes, entre 2009 e 2011. No que se refere ao investimento público em educação, o Brasil aumentou em quase 1% do PIB o seu investimento em educação, um pouco mais do que a Espanha, porém, nenhum dos dois produziu mudança na taxa bruta de matrículas, e a taxa de analfabetismo brasileira não

se alterou. Contudo ainda é válida a afirmação publicada em 2011: “Essa diferença causa impacto na qualidade de vida (IDH) e no montante dos gastos públicos com educação [que] limitam o acesso dos brasileiros à educação, como se pode perceber nas taxas de alfabetização e de matrículas” (TROJAN, 2011b, p. 336), fato que se pode conferir no quadro 1.

Em relação ao PISA, Brasil e Espanha participaram de todas as edições, desde a sua criação no ano 2000. Pode-se observar que há diferenças no desempenho médio de cada um dos países em questão em relação à média da OECD e em relação à evolução dos resultados em todas as aplicações. Entretanto tal comparação tem recebido críticas que devem ser consideradas. Klein adverte sobre alguns problemas de comparabilidade dos resultados PISA.

Há, por exemplo, diferenças no início do ano escolar de cada país – no Brasil, o início é em fevereiro ou março e, na Espanha, em setembro – variação das datas de aplicação das provas de ano para ano, e a idade escolar correspondente a cada série, que também não é homogênea. Desse modo: “A mudança do mês de aplicação do teste implica uma mudança da composição dos alunos em relação às diversas séries e logo em uma mudança de população, o que as torna não comparáveis. E isso tem ocorrido” (KLEIN, 2011, p. 719).

	2000	2003	2006	2009
MEDIA OECD	496	498	493	496
ESPAÑA	486	484	476	484
BRASIL	368	383	384	401

Quadro 2 - Evolução PISA 2000/2009

Fonte: OEI, 2010.

Com as devidas ressalvas já mencionadas, se forem observados os desempenhos médios do Brasil e da Espanha em relação à média geral, percebe-se que a Espanha apresenta os resultados mais elevados, em todas as edições. Porém, em relação ao crescimento dos índices, percebe-se que houve maior evolução no Brasil.

Entretanto não se pode deixar de considerar esse tipo de comparação, já que tem sido realizada com frequência e tem contribuído no desenvolvimento dos sistemas de avaliação adotados, tanto no Brasil quanto na Espanha. Os problemas de comparabilidade devem ser identificados, estudados e confrontados, a fim de denunciar as impropriedades e relativizar

os resultados. O mesmo deve ser considerado em relação ao programa TALIS, cujos resultados deverão ser compatibilizados com o PISA nas próximas edições. Segundo o Gabinete de Estatística e Planejamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação: “O TALIS também abrange docentes e diretores de escolas que participam no PISA 2012, o que permitirá proceder ao cruzamento, ao nível da escola, dos dados resultantes dos dois estudos” (GEPE, 2012).

Condições de trabalho docente no Brasil e na Espanha, segundo a pesquisa TALIS

A qualidade do ensino e da aprendizagem é influenciada por um conjunto de fatores inter-relacionados, que se referem aos professores, aos alunos e às escolas. Estudos, como o PISA, têm indicado que os fatores mais incisivos são os relacionados com as condições socioeconômicas dos estudantes (OECD, 2007). Mais recentemente, tem sido destacada a importância dos professores em estudos como *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, cujo objetivo principal é avaliar e propor políticas que ajudem a atrair, formar e reter bons professores nas escolas (OECD, 2005).

Entretanto, para que os estudantes tenham êxito, especialmente aqueles que possuem condições mais precárias, aquilo que a escola oferece torna-se muito importante. Para conhecer alguns dos aspectos relacionados às condições de trabalho oferecidas pelas escolas, elegemos alguns dados para construir um panorama que

permita aprofundamentos posteriores, no que se refere ao contexto brasileiro e espanhol.

O primeiro dado destacado é o *status* do emprego, que se relaciona com a questão da estabilidade profissional. Segundo o relatório, a estabilidade no emprego parece ser significativa e positivamente relacionada aos relatos de autoeficácia dos professores e de clima disciplinar em

sala de aula. Entre 24 países pesquisados, os professores de turmas com clima disciplinar mais positivo têm empregos de contrato permanente em 11 países e, em período integral, em cinco países. Os professores mais propensos a relatar altos níveis de autoeficácia possuem contratos permanentes em sete países e estão empregados em período integral em 6 (OECD, 2009, p. 229).

Tabela 1 - Status de emprego (em %)

País	Permanente	Contrato: mais de 1 ano	Contrato: 1 ano ou menos
MEDIA TALIS	84,5	4,6	11,1
ESPAÑA	75,6	6,5	16,9
BRASIL	74,2	7,1	18,7

Fonte: OECD, 2009.

Segundo a pesquisa, a maioria dos professores tem empregos permanentes. O Brasil (74,2%) e a Espanha (75,6%) estão abaixo da média TALIS (84,5%). Mas os grandes destaques em relação a esta variável são Dinamarca (96,6%) e Malta (96,3%). Em todos os casos, o ensino apresenta-se como uma carreira relativamente estável, o que pode ser atrativo para a profissão. Mas preocupa, em grande número de países, o declínio da segurança do emprego, o crescimento de trabalhadores temporários e o impacto da rotatividade dos professores. A contratação de professores por mais de um ano foi mais comum em seis países, entre os quais o Brasil (7,1%) e a Espanha (6,5%). Contudo é mais significativo o percentual de contratos temporários de um ano ou menos no Brasil (18,7%) e na Espanha

(6,9%) (OECD, 2009, p. 29). Do nosso ponto de vista, a falta de estabilidade pode, com o aumento da rotatividade, inviabilizar a aquisição da experiência e da unidade do corpo docente, bem como inviabilizar programas de desenvolvimento profissional de longo prazo, que são os mais efetivos. Não se evidenciam nesses índices, contudo, o impacto decorrente das diferenças entre as escolas públicas – que tendem a oferecer, predominantemente, empregos permanentes – e as escolas privadas, aspecto que é fundamental para analisar a influência desse fator na qualidade do ensino.

Ainda em relação a esse assunto, a apreciação do relatório causa certa estranheza: “Contrato de professores de menos de um ano foi mais comum no Brasil [18,7%], Islândia [19,2%], Itália [19,4%], Po-

lônia [17,8%], Portugal [17,4%] e Espanha [17,9%]" (OECD, 2009, p.29). Apesar dos países indicados apresentarem resultados, realmente, elevados em relação à média (11,1%), não foi incluída a Irlanda (18,8%), cujo percentual é tão elevado quanto os citados; os percentuais de cada país³ não foram registrados, uma vez que apresentam diferenças significativas; e, principalmente, estranha o motivo pelo qual foi dado destaque a esse item, e não ao que apresenta índices elevados para contratos com 1 ano ou mais, que podem indicar maior precariedade ou rotatividade. Nesse caso, de acordo com o mesmo relatório, contratos com menos de um ano podem indicar, além da flexibilização do mercado de trabalho do professor e do contrato temporário para monitoramento de professores iniciantes antes de conquistar emprego permanente, também, o atendimento de demandas momentâneas (OECD, 2009, p. 29) – como pode ser o caso da substituição de professores em licença.

De acordo com o relatório, alguns dos países participantes possuem setores privados consideráveis, com escolas privadas ou administradas de forma privada, que recebem a maior parte dos seus fundos de recursos públicos, como na Bélgica Flamengo (27,6%). Mas, não é possível saber, com certeza, se esses percentuais referem-se ao total de escolas do país ou ao total das escolas pesquisadas.

³ Esses percentuais foram acrescentados neste artigo, a partir das planilhas disponibilizadas pela OECD em: <http://dx.doi.org/10.1787/607784618372>. Acesso: 30 set. 2009.

Tabela 2 - Professores em escolas públicas (em %)

País	Escolas Públicas
BRASIL	84,9
MEDIA TALIS	83,1
ESPAÑA	75,6

Fonte: OECD, 2009.

Na média, 83,1% dos professores pesquisados trabalham em escolas públicas, ainda que existam diferenças substanciais entre elas em cada país. O Brasil (84,9%) apresenta uma condição próxima da média (83,1%), e a Espanha (75,6%), um pouco abaixo. No mais, destaca-se a Eslovênia, país onde 100% das escolas são públicas. Nesse caso, não se sabe se não há escolas privadas na Eslovênia ou se apenas as públicas foram investigadas. Como destacado no próprio relatório, diferenças de salários, carreira e outros benefícios, bem como a diferença na administração das escolas, entre os setores públicos e privados, podem influenciar nas condições de trabalho dos professores e nas práticas de ensino (OECD, 2009, p.30). É necessário separar as instituições públicas e privadas para aprofundar a análise sobre as condições de trabalho oferecidas aos docentes.

Tabela 3 - Características das escolas

País	N. alunos por escola	Ratio prof. x suporte ped.	Ratio prof. x suporte adm.	Média de alunos por sala
BRASIL	601,2	11,9	6,9	32,2
ESPAÑA	536,7	19,0	8,8	21,7
MEDIA TALIS	489,1	13,3	8,4	23,5

Fonte: OECD, 2009.

Em geral, os professores trabalham em escolas com uma média de 489,1 alunos, mas há variação considerável entre os países. Existe uma diferença de mais de 800 alunos entre a escola com a maior média de alunos (Malásia, com 1.046) e aquelas com o menor número (Polônia, com 242,2). O Brasil (601,2) e a Espanha (536,7) estão acima da média, o que revela que as instâncias reguladoras de governo não estão se preocupando com esse problema. É relevante a análise apresentada no relatório, que não considera produtivo investir em escolas muito grandes, pois, de modo geral, essas tendem a ser mais complicadas para administrar e o corpo docente a encontrar dificuldades de coesão e de comunicação. Obviamente, esses fatores podem reduzir a eficácia de programas de formação profissional e a implementação de novas práticas, conforme cita o relatório (OECD, 2009, p. 31), mas também podem gerar problemas de relacionamento e indisciplina entre os alunos.

As condições de trabalho dos professores também são influenciadas pelo número de alunos por sala de aula. Existe uma relação negativa entre o tamanho da sala de aula e o clima disciplinar em 19 países, ou seja, na maioria dos países do TALIS (OECD, 2009, p. 240). Esses dados

reforçam a importância de turmas com um número menor de alunos. Na média, observa-se 23,5 alunos por professor em sala de aula, mas as diferenças entre os países são significativas. Destacam-se, de um lado, a Bélgica (17,5), a Islândia (18,6) e a Eslovênia (18,8) com as menores médias de alunos por sala e, de outro, o México (37,8), a Malásia (34,9) e o Brasil (32,2) entre os que apresentam as maiores. A Espanha (21,7) está próxima da média TALIS. No que se refere à possibilidade de uma maior atenção individual aos alunos, atenção para a aprendizagem e disciplina para o estudo, esse fator é decisivo: quanto maior o número de alunos em sala, mais difícil será obter um clima mais adequado para o ensino e a aprendizagem.

Os dados do relatório se contrapõem aos da pesquisa realizada por Bressoux, que afirma que “o número de alunos por sala não tem nenhum ou tem pouquíssimo efeito sobre as aquisições dos alunos” (BRESSOUX, 2003). Se tomarmos como exemplo o caso do México, que é o país pesquisado com maior número de alunos por sala, pode-se constatar que este é o país que apresenta maiores problemas pertinentes ao comportamento dos estudantes: 71,9% promovem distúrbios em sala; 54,1% fazem trapaças; 55,1% profe-

rem palavrões e obscenidades, e 63,3% cometem atos de vandalismo. Mais adiante, essa variável será retomada para analisar alguns aspectos do ambiente escolar, no Brasil e na Espanha.

Por outro lado, Cuba⁴, país que se destaca internacionalmente pela qualidade da sua educação, tem como princípio a garantia de 15 alunos por professor em sala de aula (TROJAN, 2008). Segundo Carnoy, no final dos anos 1990, a UNESCO testou alunos de 13 países latino-americanos e comprovou o que pesquisadores e educadores identificaram nos últimos 30 anos: “Os alunos cubanos, de todas as séries, pareciam saber muito mais matemática e pareciam ler melhor” (CARNOY, 2009, p. 75). Tal constatação indica a necessidade de realizar mais estudos sobre essa questão, considerando que, dada a precariedade econômica do país⁵, percebe-se um investimento considerável no quadro de professores – superior a todos os países pesquisados no TALIS. De acordo com o banco de dados do IBGE (2010), os gastos com educação em 2008 correspondem a 13,63% do PIB.

Os recursos físicos, humanos e financeiros investidos nas escolas, evidentemente, influenciam o desempenho dos professores e a qualidade da educação. O

Relatório PISA 2006 demonstra que quanto maior é o corte de recursos, menor é a performance do aluno (OECD, 2007, p. 263). A pesquisa TALIS indica outra publicação⁶ (OECD, 2008b), na qual a OECD afirma que as desigualdades na performance dos alunos refletem disparidades não só de suas condições socioeconômicas, como também dos investimentos alocados nas escolas. Entretanto escolas com maior número de alunos em desvantagem socioeconômica, por vezes, recebem menos recursos do que as escolas com alunos advindos de situação mais privilegiada, ou seja, as escolas que têm mais necessidades de recursos recebem menos (OECD, 2009, p. 32). Esta é uma tendência que contradiz todas as indicações técnicas admissíveis: os relatórios já citados nesse texto ressaltam a importância de investir mais nas escolas que apresentam desvantagens. Entre os fatores que interferem na alocação de pessoal e recursos materiais, o mais importante é o financiamento, ou seja, quanto o país investe em educação em relação ao número de alunos matriculados – fator indispensável para aprofundar as análises das políticas de valorização dos professores. Assim, para avaliar a efetividade das políticas em relação aos dados apresentados pela pesquisa TALIS em estudo é indispensável buscar dados precisos em relação ao financiamento da educação de cada país.

⁴ Cuba não participou da pesquisa realizada pelo programa TALIS.

⁵ O PIB per capita de Cuba, 2010, é de U\$5.704 enquanto o do Brasil é de U\$10.704 e da Espanha é de U\$30.543 (IBGE, 2012). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>>. Acesso: 18 mar. 2012.

⁶ *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* [Falhas, não mais: Dez passos para a Equidade na Educação]. Este livro oferece uma perspectiva comparativa sobre como os diferentes países têm tratado a equidade na educação (OECD, 2008b).

Os dados indicam que entre um terço e metade das escolas apresentavam déficit de recursos, em uma ou mais áreas.

Em todas as variáveis que se referem às condições materiais, os percentuais são elevados para todos os países.

Tabela 4 – Insuficiência ou inadequação de materiais (em %)

PAÍS	Materiais instrucionais	Computadores para o ensino	Materiais bibliográficos	Outros materiais
MEDIA TALIS	34,2	43,2	40,8	49,7
ESPAÑHA	24,4	41,0	37,3	50,1
BRASIL	28,6	59,2	57,9	64,1

Fonte: OECD, 2009.

No Brasil, é significativo o percentual de escolas com falta de materiais e equipamentos, que limitam a qualidade do ensino. Na Espanha os resultados são um pouco melhores, mas ainda apresenta carências expressivas. Entretanto, na média, os percentuais observados não são tão elevados quanto aos relacionados com a falta de pessoal qualificado. Esse é um dado que merece aprofundamento.

Em torno de 33% dos diretores de escolas informaram que o ensino era afetado pela falta de técnicos de laboratório, e

50% dos diretores reclamaram da falta de equipamentos. Em relação aos professores e pessoal de apoio, a média TALIS aponta 37,5% de falta de professores qualificados nas escolas, mas a distribuição não é homogênea (OECD, 2009, p. 32). Nesse caso, além das diferenças de critérios na lotação de pessoal, pode haver dificuldades no preenchimento de vagas pela inexistência de profissionais formados de acordo com as exigências estabelecidas em cada sistema, como também em escolas de difícil acesso e que atendem população de baixa renda.

Tabela 5 – Recursos da escola - falta de pessoal qualificado (em %)

País	Professores Qualificados	Técnicos de Laboratório	Pessoal de suporte instrucional	Pessoal de suporte (outros)
MEDIA TALIS	37,5	32,0	47,5	45,9
ESPAÑHA	34,0	13,6	80,5	75,7
BRASIL	31,1	65,1	61,1	63,1

Fonte: OCDE, 2009.

Em primeiro lugar, preocupa o elevado percentual de professores não qualificados. Ainda que se posicionem abaixo da média (37,5%), a Espanha (34%) e o Brasil

(31,1%) possuem um quadro considerável de professores sem a devida qualificação. O Brasil apresenta uma situação um pouco melhor do que a Espanha, apesar das

grandes desigualdades sociais e econômicas em cada região do país, que agravam as diferenças internas de investimento na educação, considerando-se a descentralização administrativa e financeira.

Em segundo lugar, é grande a relação entre a falta de pessoal de apoio e de outros tipos de pessoal nas escolas onde o ensino foi bastante afetado por esse fator. Brasil e Espanha apresentam resultados preocupantes em todos os aspectos. Como se pode observar na tabela 5, 80,5% dos diretores espanhóis reclamam da falta de pessoal de suporte para o ensino, e 75,7% de outros tipos de pessoal; no caso brasileiro, mais de 60% reclamam do baixo número de todos os profissionais de apoio

– tanto técnicos de laboratório, quanto pessoal de suporte instrucional e outros. Uma das razões para esse problema é a distribuição dos recursos. Estatísticas da OECD (2008a) mostram que, em 2005, 63% das despesas das instituições de educação secundária foram designadas para o pagamento de professores e 16% para outro tipo de pessoal.

Um fator importante relacionado à educação que é proporcionada aos alunos é o ambiente das escolas. Entre os fatores que influem no ambiente estão aqueles que são relacionados aos professores (faltas, atrasos, qualificação etc.) e aos alunos (disciplina, nível socioeconômico e cultural etc.).

Tabela 6 – Clima escolar - fatores relacionados ao professor (em %)

PAÍS	Professores que chegam atrasados	Absentismo	Falta de preparo pedagógico
ESPAÑA	34,1	39,2	38,0
BRASIL	25,5	32,3	35,8
MEDIA TALIS	15,1	25,8	24,1

Fonte: OECD, 2009.

Em relação aos professores, os diretores informaram que mais da metade das escolas sofria com a falta de preparo dos professores, 15% eram afetadas pelo atraso destes, e por volta de um quarto denunciava que as faltas ao trabalho e falta de preparo dos professores afetava a qualidade do ensino (OECD, 2009, p. 39-40). No Brasil, 25,5% dos professores chegam atrasados, 32,4% prejudicam o ensino com faltas ao trabalho, e 35% apresentam falta de preparo pedagógico, enquanto a Espanha apresenta

34,1%, 39,2% e 38%, respectivamente. Ainda que os dois países apresentem percentuais acima da média, a situação da Espanha sugere um quadro mais preocupante.

Faltas e atrasos podem estar relacionados a problemas de adoecimento, e estes podem ter causa, entre outras, na sobrecarga de trabalho, excessivo número de alunos por sala, na distância entre local de trabalho e residência, na falta de preparo para lidar com determinados problemas dos alunos, na falta de condições de

trabalho adequadas etc. Ou seja, avaliar os problemas que afetam o desempenho do professor é uma tarefa complexa que se relaciona a outros fatores que, muitas vezes, não são de responsabilidade pessoal do professor, mas envolvem, além das condições oferecidas pela escola, as condições socioeconômicas de cada profissional.

Por outro lado, as atitudes dos estudantes foram relatadas como tendo maior

influência negativa no ensino do que as dos professores. A mais importante foi “distúrbios em sala de aula” (60%), seguida de alunos faltosos (46%), alunos atrasados (39%), xingamentos (37%), intimidação ou abuso verbal (35%). Diretores denunciaram intimidação e abuso verbal aos professores e equipe (17%), agressões físicas (16%) e uso ou posse de drogas e/ou álcool (11%) (OECD, 2009, p. 40).

Tabela 7 – Clima escolar – fatores relacionados aos alunos (em %)

	Países	Media TALIS	Espanha	Brasil
Alunos com atrasos		39,4	53,3	35,1
Absentismo		45,8	52,9	50,6
Distúrbios em sala de aula		60,2	70,5	60,2
Trapaças		20,9	21,6	31,3
Palavrões, obscenidades		36,5	43,5	40,8
Vandalismo		27,1	28,0	29,3
Uso/posse de drogas e/ou álcool		10,7	20,3	10,7

Fonte: OECD, 2009.

Aliás, é alarmante observar que os problemas indicados, nesse particular, apresentam percentuais elevados na maioria dos países pesquisados, exigindo do professor condições que, muitas vezes, ultrapassam os limites da sua competência profissional. Para que alguns desses problemas sejam resolvidos, exige-se encaminhamento para assistência social e de saúde, cujas políticas não têm dado conta de resolver, além exigir colaboração das famílias, nem sempre disponíveis.

A Espanha apresenta dados preocupantes a respeito dos estudantes, superando em todos os itens a media TALIS. Ainda que esses problemas sejam significativos no Brasil, os percentuais são inferiores

na maioria dos itens, aproximando-se da média da pesquisa. O destaque positivo em relação ao uso e posse de drogas ou álcool é a Eslováquia com 2,2%; e o destaque negativo é o México, que apresenta os maiores percentuais relacionados aos alunos em todos os quesitos – entre 51 e 79% –, conforme mencionado anteriormente.

Assim sendo, as políticas devem levar em conta, com bastante atenção, as variáveis que indicaram relevância para o clima disciplinar e a autoeficácia dos professores.

A título de conclusão

Conforme indicado na introdução do artigo, o objetivo foi oferecer uma síntese

de alguns resultados apresentados no relatório TALIS, publicado em 2009. Esse panorama preliminar destaca algumas características relacionadas às condições de trabalho oferecidas pelas escolas brasileiras e espanholas, a fim de facilitar o desenvolvimento de estudos comparativos particulares, correlacionando dados e analisando os resultados a partir das especificidades de cada país em particular. Desse modo, tais estudos poderão subsidiar a avaliação e a reformulação de políticas. Nesse aspecto, será importante destacar as políticas voltadas ao financiamento e à valorização da carreira docente, considerando a indicação do relatório sobre a questão da baixa atratividade e *status* da profissão docente.

A avaliação do trabalho docente é uma tarefa difícil, porque é resultado de um conjunto de fatores relacionados ao próprio professor e suas condições pessoais; à escola e as condições que oferece; aos alunos, com suas especificidades; e, sobretudo, às políticas educacionais e condições de financiamento determinadas em cada país. Considere-se ainda que todos esses fatores interagem entre si, dificultando a identificação dos elementos que são mais significativos na produção de determinados resultados.

Entretanto essas dificuldades não invalidam a importância da pesquisa. Pelo contrário, se tais pesquisas funcionam, por um lado, como mecanismo de pressão para o cumprimento de objetivos predefinidos, por outro, disponibilizam um conjunto de dados e informações úteis que servem de ponto de partida para identificar

tendências internacionais, para subsidiar diversos estudos e avaliar as políticas educacionais de cada país.

Nesse caso, a partir dos dados obtidos pelo TALIS, é possível identificar questões que ainda não haviam sido detectadas. Em relação às escolas, destacam-se o impacto negativo dos recursos materiais insuficientes, do tamanho das escolas, das salas de aula com número excessivo de alunos e da falta de pessoal qualificado – técnicos, pessoal de apoio e professores qualificados – que produzem efeitos no ambiente escolar e no tipo de práticas adotadas. No âmbito do impacto do número de alunos por sala de aula, ainda que esse fator por si só possa não fazer diferença, a pesquisa corrobora com dados, por exemplo, que mostram a impossibilidade de se realizar práticas mais orientadas aos alunos.

No que se refere aos resultados de Brasil e Espanha, evidenciados neste estudo preliminar, é possível sistematizar algumas observações. Brasil (74,2%) e Espanha (75,6%) possuem uma situação similar em relação aos percentuais de professores com cargo permanente e com contratos temporários, e ambos abaixo da média TALIS (84,5%). E, os dois países têm um percentual superior de escolas públicas, em relação à média. As escolas brasileiras (601,2) são maiores que a espanholas (536,7), ambas acima da média (489,1 alunos). Mas, na Espanha (21,7), o número de alunos nas salas de aula é menor do que a média (23,5) e significativamente menor do que no Brasil (32,2). Em relação à falta de professores

qualificados, o Brasil (31,1%) apresenta uma condição um pouco melhor do que a Espanha (34,0%), ambos em condição melhor do que a média (37,5%). Mas, no que se refere à falta de condições materiais, a situação brasileira é mais difícil do que a das escolas espanholas, que se situam com percentuais inferiores à média. Apesar de Brasil e Espanha se situarem acima da média em relação a problemas de faltas, atrasos e de despreparo pedagógico dos professores, as dificuldades maiores estão nas escolas espanholas. Os fatores relacionados aos alunos também apresentaram maiores percentuais na Espanha. Os fatores relacionados aos professores e aos alunos, que prejudicam o ensino, apresentaram maiores dificuldades, na maioria dos aspectos investigados, na Espanha, sendo que o Brasil fica mais próximo da média, ainda que existam problemas.

Não foi possível, entretanto, abordar neste artigo todos os fatores relacionados com as condições de trabalho, apresentados pela pesquisa. Acentua-se a necessidade de levar a cabo um trabalho mais aprofundado, ponderando as condições de trabalho oferecidas com as necessidades dos professores e dos alunos no Brasil e na Espanha, para poder avaliar e propor políticas que, realmente, resolvam os problemas enfrentados.

Para finalizar, é importante ainda salientar a necessidade de acompanhar pesquisas, como a aqui referida, dada a ênfase conferida a esses estudos pelos dirigentes políticos e pela comunidade educacional. Outro motivo deve-se ao fato de que o PISA 2012 – programa do qual o Brasil e a Espanha participam desde a primeira edição, no ano 2000 – terá seus resultados associados ao Programa TALIS (INEP, 2010).

O Programa TALIS é, provavelmente, a primeira pesquisa que destaca, particularmente, a importância do tamanho da sala de aula e do tempo de efetivo trabalho docente. Isso significa que boas condições de trabalho devem ser o ponto de partida para melhorar o desempenho dos profissionais do ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, porquanto o processo educativo é uma questão complexa, que ultrapassa a condição e a responsabilidade dos docentes e dos diretores de escola. Ainda que estes exerçam uma influência determinante na educação dos alunos, a solução de todos os problemas não depende somente da sua vontade. Neste particular, conforme Montero Mesa (2006), depende, sobretudo, da prioridade dada às questões educativas pelas políticas econômicas de um determinado país.

Referências

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: Concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, 2002.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, 2003.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K; MARSHALL, Jeffery H. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.

CASASSUS, Juan. Reforma Educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 7-28, 2001.

FERRER JULIÁ, Ferran. Presentación del monográfico. PISA: aportaciones e incidencia sobre las políticas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 19, p. 11-16, 2012.

GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO (GEPE). Ministério da Educação. *Acerca do TALIS*. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/660.html>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Banco de dados: países*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>>. Acesso em: 18 mar. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Ações Internacionais*. Brasília: MEC/INEP, [200-]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/apresentacao>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

_____. *Pesquisa TALIS: histórico e resultados*. Brasília: INEP, 2009. <<http://portal.inep.gov.br/web/talis/historico-e-resultados>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

_____. *Resultados Preliminares PISA 2009*. Brasília: MEC/INEP, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2011.

KLEIN, Rubens. Uma re-análise do PISA: problemas de comparabilidade. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 717-742, out/dez. 2011.

MONTERO MESA, Lourdes. Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, Madrid, ano LXVI, n. 340, p. 117-140, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.revistaeducacion.mec.es>. Acesso em: 29 set. 2009.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS - OEI. 2010. *Evaluación Educativa*. Disponível em: <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/eval_nacionales.htm>. Acesso em: 5 nov. 2009.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: OECD, 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>>. Acesso em: 30 set. 2009.

_____. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD, 2007. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2009.

_____. *Education at a Glance – OECD Indicators 2008*. Paris: OECD, 2008a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/16/56/41262163.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2009.

_____. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD, 2008b. Disponível em: <<http://www.oecd.org/document>>. Acesso em: 30 out. 2009.

_____. *TALIS: Teaching and Learning International Survey*. Paris: OECD, 2009. Disponível em: <www.oecd.org/edu/talis>. Acesso em: 30 set. 2009.

TROJAN, Rose Meri. Educação Básica e Formação Docente em Cuba: Prós e Contras. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, NUPE, v. 2, n. 3, p. 53-64, 2008. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n3_5.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. Políticas educacionais na América Latina e os impactos da globalização. In: SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). *Políticas educacionais: conceitos e debates*. Curitiba: Appris, 2011a. p. 37-66.

_____. Políticas de formación de profesores secundarios en España y en Brasil: estudio comparado sobre tendencias de mercado en el contexto institucional. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 18, p. 333-356, 2011b.

Recebido em agosto de 2012

Aprovado para publicação em novembro de 2012