

# O que dizem os Professores sobre suas Condições de Trabalho no Brasil, na Espanha e no México: Um Estudo Comparado a Partir da Pesquisa Talis (OCDE-2009)<sup>1</sup>

*What Tosayabout the Teachers of their Working Conditionsin Brazil, Spain Andmexico: Acomparative Studyfrom Survey Talis (OECD-2009)*

---

**Rose Meri Trojan**

Universidade Federal do Paraná  
rosetrojan@uol.com.br

**Robson Sipraki**

Universidade Federal do Paraná  
robsonsipraki@gmail.com

Este artigo consiste em um estudo comparado sobre formação, desenvolvimento profissional e condições de trabalho dos professores do ensino secundário básico<sup>2</sup> no Brasil, na Espanha e no México, a partir da pesquisa *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, desenvolvida pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), durante o período de 2005 a 2008 (OCDE, 2009).

Tomar como referência os dados proporcionados pela pesquisa TALIS para o presente estudo decorre, além da comparabilidade dos dados, da necessidade de analisar instrumentos dessa natureza, ou seja, pesquisas em

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela Fundação Araucária/Paraná/Brasil, 2012/2014.

<sup>2</sup> No Brasil, o ensino secundário básico corresponde às quatro séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

larga escala realizadas por organismos multilaterais, cada vez mais presentes no contexto internacional, com a finalidade de avaliar e propor políticas para a educação. O atual contexto de globalização da economia tem gerado a necessidade de estabelecer espaços supranacionais para realizar acordos e definir agendas comuns nas mais diversas áreas, inclusive na educação. Entretanto, a análise dos efeitos da globalização nas políticas nacionais exige cuidados para não cair numa homogeneização abstrata. De acordo com Roger Dale:

a globalização, na medida em que pode afetar as políticas e as práticas educativas nacionais, implica a apreciação da natureza e da força do efeito extra nacional, o que é que pode ser afetado e como é que esse efeito acontece (DALE, 2004, p. 425).

Assim, objetivo é analisar os resultados da pesquisa TALIS (OCDE, 2009), tomando como referência os dados relativos ao Brasil, à Espanha e ao México suas especificidades, a fim de identificar tendências globais e diferenças nacionais. Considerando a influência dos organismos multilaterais nas políticas educacionais, o problema é saber até que ponto e de que modo esse tipo de pesquisa contribui para compreender a situação docente e propor medidas para a melhoria do desempenho dos professores.

Destacamos, para análise, os dados relativos à formação inicial, desenvolvimento profissional, condições de trabalho oferecidas pelas escolas e clima escolar, apresentando os resultados relativos aos países selecionados e à média da pesquisa TALIS. A partir desses dados, indicamos as principais semelhanças e diferenças, buscando refletir sobre as contribuições e as limitações da pesquisa TALIS, através de abordagem crítica e análise estatística, baseadas nas relações com o contexto social, político e econômico dos países selecionados. Procuramos, ainda, vincular as análises às implicações da globalização e da organização e gestão do Estado-Nação.

Para isso, partimos da análise da metodologia estatística adotada na pesquisa TALIS e da contextualização dos países selecionados para, em seguida confrontar e cotejar as variáveis selecionadas. Após essas duas etapas, realizamos um estudo comparativo para estabelecer semelhanças e diferenças e identificar tendências internacionais e especificidades locais, que deverão ser objeto de aprofundamento teórico.

## Breve contextualização

Brasil, Espanha e México foram selecionados para este estudo por sua vinculação a um projeto de pesquisa conjunto, envolvendo pesquisadores dos três países, os quais participaram da pesquisa TALIS. Neste sentido, ainda que existam diferenças, permanecem semelhanças relacionadas à colonização europeia, desenvolvida a partir do século XVI, assim como ao atual processo de globalização.

SÍNTESE ESTATÍSTICA	BRASIL	MÉXICO	ESPANHA
Extensão Territorial	8.515.767,049 km <sup>2</sup>	1.964.380 km <sup>2</sup>	505.370 km <sup>2</sup>
População Total (habitantes) – 2012	198.360.943	116.146.768	46.771.596
Taxa média anual crescimento da população – 2010	0,839%	1,137%	0,622%
Taxa bruta de natalidade por mil habitantes – 2010	15	20	11
Taxa bruta de mortalidade por mil habitantes – 2010	6	5	9
Densidade demográfica (habitantes por km <sup>2</sup> ) – 2012	23	59	93
Total do PIB (milhões de US\$) – 2007	1.314.199	1.043.000	1.436.893
Total do PIB (milhões de US\$) – 2011	2.476.651	1.155.206	1.155.206
PIB per capita (US\$) – 2007	6.852	9.187	32.451
PIB per capita (US\$) – 2011	12.597	10.063	31.820
Computadores pessoais cada 100 domicílios – 2009	32,29	26,75	66,27
Acesso a internet a cada 100 habitantes – 2011	45,00	36,15	67,60
Gastos públicos com educação – 2009	5,7 % do PIB	5,3 % do PIB	5,0% do PIB
Índice de desenvolvimento humano (IDH) – 2012	0,730	0,775	0,885
Taxa de alfabetização pessoas 15 anos ou + – 2010	90,00%	92,08%	97,9%
Taxa de alfabetização pessoas 15 anos a 24 anos – 2010	97,5%	98,5%	100%
Taxa bruta de matrículas para todos os níveis – 2011	87%	80%	100%

### Quadro 1 - Contexto Brasil – México – Espanha

O Brasil é o país com maior extensão territorial e o mais populoso da América Latina e um dos dez mais populosos do mundo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de habitantes em 2012 é de 198.360.943, enquanto o México conta com uma população de 116.146.768 de habitantes e a Espanha, com 46.771.596, sendo o menos populoso e o de menor extensão entre os países investigados neste trabalho. De acordo com a taxa média anual (2010-2015), o México é o que apresenta maior expectativa de crescimento da população e a Espanha, a menor. E, pela sua grande extensão, o Brasil é o país com menor densidade demográfica (IBGE, 2014). Confrontando esses dados, é possível conceber uma maior dificuldade na organização e gestão do sistema educacional brasileiro.

Em relação ao produto interno bruto (PIB), o Brasil alcançou em 2011 um total de US\$ 2.476.651 milhões e um PIB per capita de US\$ 12.597; o México,

um total de US\$ 1.155.206 milhões e per capita de US\$ 10,063; e a Espanha, um total de US\$31.820 milhões, e per capita de US\$ 59.320. Contudo, em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2012, o Brasil (0,730) obteve o menor índice em relação ao México (0,775) e à Espanha (0,885), que apresentou o menor PIB total e o maior per capita, apesar da crise econômica que tem enfraquecido seu crescimento econômico (IBGE, 2012).

Ainda que passando por um processo semelhante de colonização europeia, Brasil e México apresentam significativas diferenças históricas, que se refletem na educação. Bello (2001) afirma que, o Brasil, por meio da colonização portuguesa a partir de 1500, seguiu uma história de avanços lentos na educação. A primeira universidade brasileira foi criada somente no início do século XX, enquanto no México e no Chile, a colônia espanhola já havia criado duas universidades, nos anos de 1538 e 1551. Segundo Oliveira e Ferreira (2009), o sistema educacional brasileiro estruturou-se de modo mais ordenado a partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação. A atual constituição é de 1988 e, em 1996, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inscrita sob o número 9.394/1996, ainda em vigor, que, por meio de várias reformulações, aponta para progressivos avanços no que tange a obrigatoriedade do ensino, que abrange a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2013).

A Espanha, na posição de país colonizador, é sede de uma das mais antigas universidades do mundo, a de Salamanca, que foi criada em 1218. Todavia, passou por reformas recentes no âmbito da educação, como Brasil e México, destacando-se a LOGSE (ESPAÑA, 2000) e a LOE (ESPAÑA, 2006). Atualmente, foi aprovada uma lei polêmica, a chamada *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. (LOMCE), que tem sido objeto de inúmeras controvérsias a respeito do conceito de qualidade adotado e sua subordinação ao modelo estabelecido pelo PISA.

A partir das reformas educacionais na década de 1990, a educação obrigatória no México compreende a educação pré-escolar, primária e secundária. Em 1991, foi criado o “Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica”, que objetivou a modernização da educação e deu espaço a nova lei geral de educação, que foi base para a reforma educacional (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008). A Constituição vigente é de 1917 e a lei geral da educação de 1993, mas, ambas – como ocorreu no Brasil – passaram por inúmeras reformulações.

Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17							
	<b>Educação Básica</b>																								
<b>BR</b>	Creche	Pré			Séries Iniciais			Séries Finais			1	2	3	Bacharelado Licenciatura			Pós-grad. Especialização Mestrado Doutorado								
	Educação Infantil	Pré			Ensino Fundamental									Ensino Médio			Educação Superior								
<b>MX</b>	Inicial	Pré			Primaria									Secundaria			Bachillerato			Educação Superior					
																	Licenciatura Normal Universitária Tecnológica			Postgrado Especialización Maestría Doctorado					
<b>ES</b>	1º. Ciclo	2º. Ciclo			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2	GRADO			POSGRADO					
		Educação Infantil			Educação Primaria									E.S.O.			Bachillerato			GRADO			POSGRADO		
		Enseñanza Básica																							
Idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17							

**Quadro 2** - Estrutura do Sistema Educativo – Brasil, Espanha e México

A estrutura dos sistemas de ensino apresenta diferenças nos três países. No Brasil, o ensino se organiza em Educação Básica, que compreende a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental e o ensino médio; e a educação superior. A estrutura do sistema espanhol compreende educação infantil, primária, secundária (obrigatória e bacharelado) e superior – universitária ou profissional. No México, divide-se em educação inicial, pré-escolar, primária, secundária, bacharelado (equivalente ao ensino médio) e educação superior.

Conforme já assinalado anteriormente, a pesquisa TALIS foi realizada com professores da escola secundária, que corresponde à etapa final da educação secundária obrigatória no México e na Espanha, e aos anos finais do ensino fundamental no Brasil. Esta etapa corresponde à faixa etária avaliada pelo PISA<sup>3</sup> e pelo final da educação obrigatória na maioria dos países.

Mas, para delinear o perfil dos professores pesquisados e identificar semelhanças e diferenças entre estes e as escolas em que trabalham, em primeiro lugar, é necessário situar-se em relação esse tipo de pesquisa e conhecer a metodologia adotada pela OCDE.

## Considerações Iniciais sobre medição e avaliação da qualidade da educação

Procedimentos de medição e avaliação da qualidade da 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, 2011). 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).

---

<sup>3</sup> PISA: O *Programme for International Student Assessment* [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes] realizado pela OCDE 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).

Nessa lógica, as reformas foram acompanhadas de orientações e acordos com organismos multilaterais. Os modelos de avaliação, elaborados no âmbito desses organismos – como o PISA, 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. De acordo com Sass, a estatística serve como forma de padronização sistemática e generalizada da sociedade industrial, visando exercer o controle dos processos sociais por ela determinados, seja para acompanhá-los ou manipulá-los, mas de todo modo administrá-los (SASS, 2008).

Neste sentido, pesam críticas sobre o mau uso dos resultados dessas pesquisas. Ferrer (2012) aponta, a esse respeito, que sob esse argumento, se esconde outro de fundamental importância: o poder que proporciona a “posse” desses resultados e como o poder político procura controlar ao máximo as fontes originais dos mesmos 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.

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 a 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.

No que se refere ao programa TALIS é possível, inicialmente, 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.

A 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 separam 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 embutidos nos termos dos questionários, entre outros fatores, ainda que o cuidado com a tradução dos textos tenha sido observada 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.

TALIS é a primeira pesquisa internacional, com dados comparáveis, a concentrar-se no ambiente de aprendizagem e nas condições de trabalho dos professores nas escolas. Esse programa surge da revisão realizada pela OCDE sobre as políticas dos professores, quando identificou lacunas importantes nos dados internacionais. O objetivo geral é gerar indicadores internacionais significativos e uma análise relevante das políticas sobre docência e ensino para ajudar os países a revisar e desenvolver políticas que tornem a profissão de professor mais atrativa e efetiva. Ao todo, 24 países<sup>4</sup> de quatro continentes participaram da primeira rodada, entre os quais o Brasil – como país convidado – e o México – como membro da organização (OECD, 2009).

Segundo a OCDE (2009, p. 19), os princípios que guiaram a estratégia desta pesquisa foram: relevância das políticas, com foco nas questões de maior relevância; valor agregado, para constituir-se como fonte significativa; orientação aos indicadores, produzir informações que possam ser usadas no desenvolvimento de indicadores; validade, confiabilidade, comparação e rigor, produzindo informação válida, confiável e comparável, capacidade de interpretar, para os países participantes; eficiência e eficácia de gastos.

A estrutura conceitual do TALIS foi adaptada para as questões que foram estudadas na revisão de políticas para os professores no documento “*O papel crucial dos professores: Atrair, desenvolver e reter professores eficazes*” (OCDE, 2005). Com base nos indicadores contidos na estrutura, os países participantes escolheram os seguintes temas como foco de suas políticas, para a primeira rodada do TALIS: liderança escolar; opinião e feedback dos professores; e práticas de ensino, crenças e atitudes. Também foram incluídos temas como o desenvolvimento pessoal dos professores, aspectos

---

<sup>4</sup> Entre os 24 países, participaram 17 países-membros da OCDE: Austrália, Áustria, Bélgica (Comunidade Flamenga), Dinamarca, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Coreia, México, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Espanha, Turquia, (Holanda) e 7 países convidados: Brasil, Bulgária, Estônia, Lituânia, Malásia, Malta, Eslovênia. Mas, como a Holanda não atendeu aos padrões das amostras, seus índices não foram incluídos nas comparações.

do “clima da escola”, da “divisão dos horários de trabalho” e “satisfação em relação ao trabalho”. Assim sendo, foram elaborados e aplicados questionários separados para professores e diretores das escolas, preparados para explorar as questões analíticas e políticas sugeridas pelos países participantes (OCDE, 2009, p. 21).

O questionário TALIS foi desenvolvido pelo *Instrument Development Expert Group (IDEG)*, que nasceu de indicadores internacionais desenvolvidos pela *IndicatorsofEducation Systems (INES)* alimentados nos últimos 20 anos e de uma análise das políticas voltadas aos professores e ao ensino, a fim de orientar os países a revisar as políticas públicas que induzam a criação de condições para um ensino eficiente (OCDE 2008). O IDEG foi instituído para traduzir as políticas públicas na forma de questionário, a *National Project Managers (NPMs)* e *National Data Managers (NDMs)* programou a TALIS em nível internacional, implementando os procedimentos e operações técnicas, para assegurar a cooperação das escolas e validar os questionários, assim como o recolhimento nacional dos dados, verificação e processamento dos resultados. A coordenação e gerenciamento da implementação em nível internacional, ficou sob a responsabilidade do contratado, *Data Processing Centre ofInternational Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, e do subcontratado *Statistics Canadá*, que foi o responsável para desenvolver o plano de amostras, orientou os países na aplicação, calculou o peso das amostras e direcionou o cálculo dos erros das amostras. Por meio de todos esses consórcios, criou-se uma força-tarefa para desenvolver uma estratégia de dados para analisar os professores e o processo de ensino e aprendizagem. Essa “força-tarefa” teve a incumbência de identificar falhas nos dados em nível internacional e ajudar a fazer uma ampla cobertura nos indicadores da INES de forma mais abrangente, na qual com a maior parte desta tática, foi criado um programa de pesquisa que originou a TALIS (OCDE, 2008 p. 21).

A pesquisa foi pensada em detalhes para assegurar a fidedignidade no levantamento dos dados. Dessa forma, visando um maior aproveitamento e buscando uma alta eficácia nos dados, a pesquisa buscou concretizar um estudo estatístico e cumprir todos os estágios, desde as fases iniciais do processo de elaboração até seu término. Após analisar os indicadores e criar o questionário, foi realizado um teste (estudo piloto) para garantir a eficácia do estudo.

O estudo piloto é aplicado para analisar possíveis falhas no questionário, e Babbie (1990) explica que esse estudo é aplicado em pequena escala, ou seja, uma versão em miniatura de todo delineamento da pesquisa, de modo a analisar e testar os instrumentos de coleta de dados e a preparação da base de dados. O estudo piloto foi aplicado em 2006 no Brasil e contou com 20 escolas e 446 professores; e, no México, essa amostra foi de 24 escolas e 480 professores (OCDE, 2009, p. 217 e 220). Não estavam disponíveis, no momento desta pesquisa, os dados sobre a amostra espanhola.

O plano amostral compreende o reconhecimento do universo, a sua população e a unidade amostral do estudo a ser investigado, levantados pelos consórcios contratados, já especificados acima. No que se refere ao plano amostral, Szawarcwalde Damacena (2008, p. 41) explicam que é o processo usado para selecionar uma amostra da população, e que é importante para a estimação dos parâmetros, já que é fundamentada na ponderação de cada elemento da amostra pelo inverso da sua probabilidade de seleção. No Brasil, a população estudada para o cálculo da amostra foi de 52.809 escolas e 832.144 professores; e no México a população foi de 14.184 escolas e 283.906 professores (OCDE, 2008 p. 61).

A amostragem da pesquisa TALIS foi estabelecida de forma aleatória e probabilística, a qual contempla todos os elementos da população, que possuem a mesma chance de participar da amostra. Bolfarine e Bussab (2005, p. 16) elucidam que, cada unidade elementar é sorteada com igual probabilidade, individualmente, e com uma única seleção aleatória. Os autores recomendam o uso de amostragem quando a população é muito grande e/ou os custos (em dinheiro e tempo) de obter informações é alto. Dessa forma, como universo amostral para a pesquisa TALIS, utilizou-se uma lista composta por diretores e professores do ensino secundário básico, escolhidos aleatoriamente e sem reposição, com probabilidade proporcional ao tamanho do universo investigado. Destaca-se também na pesquisa, a utilização da amostragem estratificada. Nesta técnica, propõe-se dividir a população em subgrupos homogêneos com determinada característica e selecionar uma amostra em cada um deles. O conceito de amostra estratificada, segundo Bolfarine e Bussab:

Consiste na divisão de uma população em grupos, (chamados estratos) segundo alguma(s) característica(s) conhecida(s) na população sob estudo, e de cada um desses estratos são selecionadas amostras em proporções convenientes. A estrati-

ficção é usada para resolver alguns problemas como: (1) a melhoria da precisão das estimativas; (2) produzir estimativas para população toda e subpopulações; (3) por questões administrativas. (BULFARINE; BUSSAB;2005, p. 93).

No Brasil, a amostra estudada foi de 400 escolas correspondendo em 7.161 professores; a estratificação explícita foi organizada por tipo de escola (privada, municipal ou estadual); e a estratificação implícita foi organizada por região (Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sul e Sudeste), localização (urbana e rural) e estado federal (27 estados) (TALIS 2008, p. 217). No México, a amostra estudada foi de 200 escolas, com 4.164 professores, e a estratificação explícita foi organizada por tipo de escolas (geral, particular e técnica); e a estratificação implícita foi organizada nos 32 estados mexicanos (TALIS 2008, p. 229).

Nem tudo que é selecionado na amostra precisa ser coletado. Como escolas com até 3 professores e escolas localizadas em regiões geograficamente remotas consistirem em um trabalho difícil, caro e estatisticamente ineficiente, foi determinado que alguns países pudessem excluí-las da amostra, sem danificar a qualidade da pesquisa e criar uma nova população de investigação, sem prejudicar a análise final. Contudo, as razões para exclusão foram todas documentadas (OCDE, 2008, p. 58).

Importante ressaltar que, toda coleta de dados com amostras representando uma população possui uma margem de erro e é de fundamental importância calcular sua estimativa. Boufarinee Bussab (2005, p. 58) consideram que erro amostral é aquele desvio devido ao processo amostral e não tem a ver com problemas de mensuração e obtenção das informações. Em outras palavras, como o caso da pesquisa TALIS é do tipo probabilístico, a sua qualidade se traduz pela estimativa do seu erro padrão, ou seja, o erro de amostragem para questionários repetidos, dado pela sua complexidade. O que requereu uma atenção maior, especialmente ao erro de amostragem. Sem dúvida não atentar para esse particular, pode levar a uma grande e grave subestimação de erro de amostragem, prejudicando o desenvolvimento da pesquisa (OCDE, 2008, p. 123).

A TALIS também observou que professores da mesma escola tendem a se comportar de maneira semelhante e, conseqüentemente, responder de modo igual aos questionários. Isso se convencionou chamar de “efeito de aglomeração” e é muitas vezes medido pelo “coeficiente de correlação intracluster” (OCDE, 2008, p. 58). Em se tratando de Análise de Cluster, Reis (1997) informa que:

... é um processo utilizado em estatística multivariada, com vistas a organizar um conjunto de indivíduos, para os quais é conhecida uma informação detalhada, em grupos relativamente homogêneos, ou seja, a análise de cluster procura agrupar elementos de dados, baseando-se na similaridade entre eles (REIS, 1997, p. 287).

Dessa forma, na pesquisa TALIS foi utilizado esse tipo de análise para conter a homogeneidade dos professores, para conhecer os grupos relativamente homogêneos, ou seja, essa análise visa agrupar elementos de dados, baseando-se na similaridade entre eles. Porém, é preciso ter cautela na utilização de dados dessa natureza, tomando-os com ponto de partida para análises de maior profundidade – especialmente, porque na educação são as diferenças e as desigualdades que devem ser objeto de políticas públicas que visem a justiça social e a igualdade.

## Perfil, formação e condições de trabalho dos docentes no Brasil, na Espanha e no México

No atual contexto de globalização e reformas, a formação e o trabalho docente são, particularmente, afetados tanto pelas mudanças nas instituições formadoras quanto pelas novas exigências colocadas para os profissionais do ensino. Entretanto, a efetividade das políticas desenvolvidas pelos Estados Nacionais tem se deparado com problemas relacionados com a falta de atratividade da profissão. O estudo da OCDE que motivou a pesquisa TALIS – com a finalidade de *atrair, desenvolver e reter bons professores* – constatou alguns fatos entre os quais: falta de professores em determinadas áreas, especialmente nas áreas de informática e tecnologias da informação (49% das escolas), matemática (33%) e tecnologia (33%); a diminuição progressiva dos salários (comparação 1994 e 2002), que reforçam a desvalorização da profissão na Europa (OECD, 2005, p. 5-6).

Para identificar as tendências em curso e a situação dos docentes no Brasil, na Espanha e no México, é necessário analisar esses aspectos a partir das políticas implementadas nos três países. Nesse sentido, os dados produzidos pela pesquisa TALIS devem ser um ponto de partida para o estudo de pesquisadores e governos.

## O perfil do professor

O perfil dos professores proporciona informações sobre as características básicas, que apresentam um contexto para análise. Em relação às diferenças de gênero, a maioria – quase 70% – dos professores pesquisados em todos os países participantes são mulheres. O mesmo ocorre no Brasil, que possui 74% de professoras; a Espanha (56,9%) e o México(53%) tem uma distribuição mais equilibrada (OECD, 2009).

PAÍS	% PROFESSORAS	% DIRETORAS
BRASIL	73,6	76,0
MEDIA TALIS	69,3	44,6
ESPAÑHA	56,9	39,6
MÉXICO	53,2	34,7

### Quadro 3 - Gênero

Fonte: OCDE, 2009.

O que se observa sobre a distribuição do gênero feminino, é que o Brasil exibe o percentual mais elevado de diretoras (76%); acima do total de professoras (74%) e da Média TALIS (45%); e, mais ainda em relação à Espanha (39,6%) e ao México (35%), que apresentam uma distribuição mais equitativa entre professores do sexo feminino e masculino (53%), indicando a possibilidade de preconceito em relação à ocupação de cargo diretivo por mulheres.

PAÍS	ABAIXO DE 25	25-29 ANOS	30-39 ANOS	40-49 ANOS	50-59 ANOS	60 ANOS OU +
ESPAÑHA	0,4	6,2	29,7	33,8	25,8	4,1
MÉXICO	3,0	11,7	25,8	37,3	18,7	3,5
MEDIA TALIS	3,0	12,1	28,0	29,6	23,5	3,9
BRASIL	6,1	15,9	34,1	31,5	11,2	1,2

### Quadro 4 - Faixa Etária dos Docentes

Fonte: OCDE, 2009

Ao analisar o percentual de idade dos docentes, pode-se observar uma tendência de envelhecimento da profissão, que indica perspectiva de falta de atratividade da profissão. O Brasil, ainda possui uma população docente

mais jovem em relação ao México, à Espanha e à Media TALIS, pois 50% dos docentes brasileiros estão entre 25 e 39 anos. Um fator preocupante é o percentual de docentes com idade abaixo de 25 anos, 6% para o Brasil, 3% para o México e 0,4% na Espanha, ou seja, o número de jovens professores está decrescendo.

PAÍS	ATÉ 2 ANOS	DE 3 A 10 ANOS	DE 11 A 20 ANOS	MAIS DE 20 ANOS
ESPAÑA	5,8	28,4	30,6	35,2
MEDIA TALIS	8,3	29,2	26,9	35,5
MÉXICO	8,7	27,7	29,4	34,2
BRASIL	9,6	38,6	32,4	19,3

### Quadro 5 - Experiência de Trabalho

Fonte: OCDE, 2009.

Em relação à experiência de trabalho, os dados mostram que no Brasil, 49% dos docentes possuem experiência de até 10 anos, enquanto no México e na Espanha esse percentual cai mais de 10%. Um fator preocupante relaciona-se ao fato de que 34,2% no México e 35,2% na Espanha se encontram com mais de 20 anos de trabalho, ou seja, em fase próxima da aposentadoria.

PAÍS	PERMANENTE	CONTRATO mais de 1 ano	CONTRATO 1 ano ou menos
MÉXICO	86,8	5,0	8,2
MEDIA TALIS	84,5	4,6	11,1
ESPAÑA	75,6	6,5	16,9
BRASIL	74,2	7,1	18,7

### Quadro 6 - Vínculo de Trabalho

Fonte: OCDE, 2009.

Em relação à forma de contrato do docente, os dados mostram um fato mais preocupante para o Brasil, que possui 26% dos docentes com contrato temporário. Entretanto, são significativos os 13% no México e 23% na Espanha, que indicam uma forma de precarização do trabalho. O contrato temporário, sem considerar as necessidades de substituição de afastamentos, prejudica a qualidade do ensino, na medida em que esses profissionais não estabelecem

vínculos com a escola, assim como, não tem perspectivas de desenvolvimento profissional em longo prazo.

## Formação inicial e continuada

A formação dos professores é um fator importante para a qualificação profissional e, conseqüentemente, para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Além da formação inicial, exigida para o ingresso na profissão, deve ser considerado o aperfeiçoamento profissional em serviço que, em tese, permite eliminar lacunas anteriores e proporcionar a atualização necessária para resolver os problemas que se apresentam na prática.

Segundo Schwille e Dembélé (2007), a formação profissional continuada dos professores em exercício tem como objetivos: (1) facilitar a implantação de políticas e reformas; (2) preparar os professores para novas funções; (3) realizar atividades específicas para satisfazer necessidades das escolas e melhorar o ensino; (4) permitir atividades pessoais para aquisição de conhecimentos. Diversas formas são adotadas, nem todas igualmente eficazes, do ponto de vista dos objetivos a alcançar.

PAÍS	ISCED 5 ou -	ISCED 5b	ISCED 5a bacharel	ISCED 5a master	ISCED 6
MÉXICO	10,4	3,0	75,5	10,7	0,2
BRASIL	8,6	0,2	89,3	1,8	0,3
ESPAÑA	3,5	1,6	11,4	78,8	0,1
MEDIA TALIS	3,4	12,9	52,1	30,9	0,7

### Quadro 7 - Formação Inicial

Fonte: OCDE, 2009

A formação inicial do professor predominante é realizada em cursos de graduação plena de nível superior (ISCED 5a). O Brasil (89%) e o México (76%) apresentam um percentual mais elevado desse nível do que a média TALIS (52%). Provavelmente, existem países cuja formação inicial exigida situa-se em um nível inferior (pós-médio ou licenciatura curta). Mas, percebe-se um percentual bastante baixo de docentes com pós-graduação no Brasil (2%) e no México (11%), abaixo da média (31%). Nesse caso, destaca-se a Espanha onde 78,8% dos professores possuem um máster, cuja lei estabeleceu como exigência



de habilitação para a docência. Contudo, o mais provável é que o nível indicado como “*máster*” corresponda a um mestrado profissional, de caráter não acadêmico, como é mais comum nos países europeus.

Segundo a OCDE, para responder à escassez de professores, os sistemas de ensino, muitas vezes, diminuem a exigência de qualificação para ingresso e levam os professores a lecionar disciplinas para as quais eles não são totalmente qualificados, aumentam a carga horária de trabalho e/ou o tamanho das turmas (OCDE, 2005).

TIPO	TALIS	BRASIL	MÉXICO	ESPANHA
CURSOS, WORKSHOPS	81,2	80,3	94,3	83,9
CONFERÊNCIAS SEMINÁRIOS	48,9	61,0	33,1	36,2
PROGRAMAS DE QUALIFICAÇÃO	24,5	40,8	33,5	17,2
OBSERVAÇÃO, VISITAS	27,6	32,5	30,5	14,7
REDES DE D. P.	40,0	21,9	27,5	22,6
PESQUISA	35,4	54,7	62,9	49,2
TUTORIA, OBSERVAÇÃO	34,9	47,5	38,1	21,4
LEITURA	77,7	82,5	67,4	68,1
DIÁLOGO INFORMAL	92,6	94,2	88,9	92,6

### Quadro 8 - Formação Continuada

Fonte: OCDE, 2009.

Em relação à formação continuada, variam, consideravelmente, o tipo e o número de dias de formação realizados pelos professores de um país para outro. O México se destaca na oferta de mais dias de cursos e workshops (94%), acima da média TALIS (81%) e do Brasil (80%) e da Espanha (84%). Analisando esses dados, percebe-se que essa é a forma predominante e menos eficaz em relação a programas mais estruturados e de maior duração, que são os menos ofertados no período de 18 meses, anteriores à realização da pesquisa – 25 dias na média, superada por 41 no Brasil e 34 no México. As atividades pontuais e de curta duração atendem a objetivos limitados e têm menos possibilidades para melhorar a qualidade do ensino (SCHWILLE; DEMBÉLÉ; 2007).

A leitura de textos, que é uma atividade individual e depende da iniciativa pessoal, também se sobressai. O Brasil (83) e o México (78) superam a média apresentada pela Espanha (68) e pela pesquisa (67). Mesmo considerando a

necessidade e o valor da leitura para atualização e aperfeiçoamento, preocupa, nesse caso, a insuficiência de políticas de formação estruturadas para atender às necessidades do processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que, segundo os professores investigados, essas atividades fazem diferença na qualidade do ensino. A pesquisa indica que, aqueles que frequentam atividades de desenvolvimento profissional adotam um leque maior de práticas de ensino e estão mais abertos a cooperar com outros professores. Mas, uma porção significativa dos professores afirma que a qualificação profissional não atendeu às suas necessidades: mais da metade relatou falta de mais capacitação do que a recebida nos últimos 18 meses (OECD, 2009).

Segundo Schwille e Dembélé (2007), todas as pesquisas sobre o tema da formação docente apontam para diferenças consideráveis de um país a outro, em todos os aspectos: duração, nível de ensino, currículo, relação entre conhecimento da matéria de ensino e formação pedagógica, relação entre teoria e prática (estágios), etc. Entretanto, parece consensual a fragmentação estrutural entre formação inicial e aperfeiçoamento profissional. Assim, os autores sugerem desenvolver um *continuum* de formação docente para superar essa fragmentação, o que exigiria articulação entre as instituições formadoras e as redes de ensino.

## Condições de trabalho na escola

Os dados sobre o perfil das escolas onde os professores trabalham foram coletados com os diretores das escolas, em relação às políticas de admissão, recursos, clima e autonomia (OECD, 2009). Serão analisados nesse artigo, os dados referentes ao número de alunos por escola e por sala de aula e fatores relacionados ao clima escolar, pela possibilidade de averiguar influência mútua entre esses fatores.

Em geral, os professores trabalham em escolas com uma média de 489 alunos, mas houve variação considerável entre os países. Há uma diferença de mais de 800 alunos entre o país com a maior média de alunos por escola (1046 na Malásia) e aquele com o menor número (242,2 na Polônia) (OECD, 2009, p.31). Não se considera produtivo investir em escolas muito grandes,

pois, de modo geral, essas tendem a ser mais complicadas para administrar e o corpo docente encontra dificuldades de coesão. Esses fatores tendem a reduzir a eficácia de programas de formação profissional e implementação de novas práticas.

PAÍS	Nº ALUNOS POR ESCOLA	MEDIA ALUNOS POR SALA	% ESCOLAS PÚBLICAS
ESPAÑA	536,7	21,7	75,6
MEDIA TALIS	489,1	23,5	83,1
BRASIL	601,2	32,2	84,9
MÉXICO	436	37,8	83,0

### Quadro 9 - Número de Alunos por Escola e por Sala de Aula

Fonte: OCDE, 2009.

Quanto ao número de alunos por escola, o Brasil apresenta um número muito alto em relação ao México e a Espanha: uma média de 601 aluno/escola no Brasil, 436 no México e 536 na Espanha, respectivamente.

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 da pesquisa TALIS (OECD, 2009, p. 240). Esses dados reforçam a importância de turmas com um número menor de alunos.

Os dados informam, ainda, a média de alunos por sala. O Brasil apresenta 32 alunos/sala, a Espanha, quase 22 e o México 38, que é o país que apresenta a média mais elevada. Considerando a média (24), o México e o Brasil se destacam com um grande número de alunos em sala de aula, provocando sobrecarga de trabalho para o docente.

Na média, observa-se 24 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 (38), a Malásia (35) e o Brasil (32) entre os que apresentam as maiores. 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.

PAÍS	% PROF. QUE CHEGAM ATRASADOS	ABSENTISMO	FALTA DE PREPARO PEDAGÓGICO
MÉXICO	69,2	67,5	70,2
ESPAÑA	34,1	39,2	38,0
BRASIL	25,5	32,3	35,8
MEDIA TALIS	15,1	25,8	24,1

### Quadro 10 - Clima Escolar: Fatores Relacionados ao Professor

Fonte: OCDE, 2009.

Entre os fatores relacionados ao professor que afetam o clima escolar, a pesquisa destaca atraso, absenteísmo e falta de preparo pedagógico. A situação do México é a mais preocupante, se sobressai como o país com maiores problemas nessas variáveis, 69%, 68% e 70% dos professores com problemas de atrasos, absenteísmo e falta de preparo pedagógico, respectivamente. Isso indica que o México tem problemas relevantes com esses fatores. Entre os fatores relacionados aos alunos, o México também apresenta problemas similares, com 78% de alunos que chegam atrasados e 79% de absenteísmo.

PAÍS	% ALUNOS ATRASOS	ABSENTISMO
MÉXICO	78,0	79,0
ESPAÑA	53,3	52,9
MEDIA TALIS	39,4	45,8
BRASIL	35,1	50,6

### Quadro 11 - Clima Escolar: Fatores Relacionados Aos Alunos (1)

Fonte: OCDE, 2009.

No Brasil e na Espanha, ainda que existam percentuais significativos nos fatores relacionados aos professores e aos alunos, estes se situam um pouco mais próximos da média TALIS.

PAÍS	DISTURB. EM SALA	TRAPAÇAS	PALAVRÕES OBSCENID.	VANDALISMO	USO/POSSE DROGAS E/OU ALCOOL
MÉXICO	71,9	54,1	55,1	63,3	51,0
ESPAÑA	70,5	21,6	43,5	28,0	20,3
MEDIA TALIS	60,2	20,9	36,5	27,1	10,7
BRASIL	60,2	31,3	40,8	29,3	10,7

### Quadro 12 - Clima Escolar: Fatores Relacionados aos Alunos (2)

Fonte: OCDE, 2009.

Entretanto, ao observar os dados relacionados com o comportamento dos estudantes, a situação é ainda mais grave no México. Ou seja, 72% dos alunos causam distúrbios em sala de aula, 54% cometem trapagens, 55% dos alunos fazem uso de palavrões e obscenidades e 63% cometem atos de vandalismo nas escolas. O uso ou posse de drogas e/ou álcool é de 51%, percentual esse que se destaca em relação ao Brasil e a Espanha.

No Brasil, o percentual de alunos que causam distúrbios em sala de aula é 12% menor que no México, coincidindo com a Média TALIS. Em trapagens o Brasil está com 23% a menos que o México, assim como em vandalismo a diferença é de 34% e no uso/posse de drogas e ou álcool a diferença chega a ser de 40%, e em todos os casos o Brasil coincide com a Média TALIS.

Ao relacionar os dados referentes ao clima escolar com o número de alunos por sala de aula, podem-se levantar algumas suposições, que deverão ser confirmadas em pesquisas posteriores. A principal hipótese é de que 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 da pesquisados, sobretudo no México (OECD, 2009), reforçando a importância de turmas com um número menor de alunos.

Os dados do relatório se contrapõem a 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.

## Conclusão

Quanto aos resultados, estabelecendo correlação entre as variáveis, identificamos indícios de problemas relacionados, por exemplo, com a falta de preparo pedagógico dos professores, excessivo número de alunos por sala de aula, problemas de comportamento relacionados com os alunos e absenteísmo dos professores. Nesse caso, a comparação é um instrumento fundamental para, partindo os resultados da pesquisa, encontrar semelhanças e diferenças

que possibilitam identificar tendências internacionais e especificidades locais, que devem ser confrontadas com a realidade de cada país.

De um modo geral, constata-se que existem problemas em relação às condições de formação e de trabalho dos professores em todos os países pesquisados.

Além dos problemas relacionados à formação inicial e continuada, é importante destacar também o problema do status da profissão que se apresenta em regressão na maioria dos países, afetando a docência como um todo. Degradação do nível salarial, precariedade das condições de trabalho, baixa remuneração em relação às demais profissões, intensificação das críticas, alteração da moral e da saúde dos professores, falta de profissionalização e deserção profissional são fatores levantados que, de modo geral, tornam a profissão pouco atrativa (OCDE, 2009).

Ou seja, os fatores que determinam o ingresso na profissão não dependem somente do interesse e da disposição pessoal, mas, principalmente, dos níveis de remuneração ofertados em comparação com as outras profissões, o que, certamente, reduz a motivação dos melhores candidatos. Assim, esse é um problema comum na maioria dos países em desenvolvimento e alguns países industrializados, conforme dados do relatório de monitoramento mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 2004).

Para concluir esta análise sobre os resultados da pesquisa TALIS, a respeito da formação e das condições de trabalho dos professores, toma-se como referência a tese de Vaillant:

A profissionalização dos docentes se constrói a partir da confluência de três elementos: a existência de condições laborais adequadas; uma formação de qualidade; e uma gestão e avaliação que fortaleça a capacidade dos docentes em sua prática (VAILLANT, 2006, p. 123).

Na maioria dos países pesquisados, são escassos os estímulos para que a carreira seja atrativa, especialmente no que se refere às condições de trabalho e salário; muitos professores estão mal preparados para as suas tarefas, sejam as tradicionais ou as novas que se apresentam (OCDE, 2005); ou seja, as políticas educacionais não têm tomado os três elementos indicados de modo articulado, gerando muitas vezes desperdício de esforços.

A qualidade do ensino não é determinada apenas pela “qualidade” dos professores, mas também pelo ambiente em que trabalham. Assim, segundo a

OCDE, as políticas devem ajudar a recrutar pessoas competentes, mas também fornecer o apoio e os incentivos necessários. As iniciativas políticas são necessárias no que diz respeito à profissão ensino como um todo e “para atrair, formar e reter certas categorias de professores e atrair professores para trabalhar em determinadas categorias de escolas” (OECD, 2005, p. 7).

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 à pretensão de articular os resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) – programa do qual o Brasil e o México participam – com a pesquisa 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 esses exerçam uma influência determinante na educação dos alunos, a solução de todos os problemas não depende somente da sua vontade. Neste particular, conforme Montero (2006), depende, sobretudo, da prioridade dada às questões educativas pelas políticas econômicas de um determinado país.

Para finalizar, é importante ressaltar que, concordando com Vaillant (2006, p. 138), *“un sistema educativo no será mejor que los maestros con los que cuenta”*. Isto significa dizer que o discurso sobre a importância fundamental dos professores e a necessidade de atrair, formar, desenvolver e reter bons professores (OCDE, 2005) é mais do que uma prioridade política é uma necessidade vital para a melhoria da qualidade da educação.

---

**RESUMO:** O presente trabalho tem como finalidade analisar os resultados da pesquisa TALIS (OCDE, 2009), particularmente os dados relativos ao Brasil, à Espanha e ao México. Considerando a influência dos organismos multilaterais nas políticas educacionais, o problema consiste em saber até que ponto esse tipo de pesquisa contribui para melhoria do desempenho dos professores. Destacamos, para análise, os dados relativos à formação e desenvolvimento docentes, às condições de trabalho oferecidas pelas escolas e clima escolar. A partir desses dados, podemos indicar

as principais semelhanças e diferenças entre os países e, desta forma, identificar as contribuições e as limitações da TALIS por meio de uma abordagem crítica e de análise estatística, tendo por base as condições de desenvolvimento social, político e econômico dos países selecionados. Procuramos, ainda, vincular as análises às implicações da globalização e da organização e gestão do Estado-Nação. Identificamos nos resultados da análise, estabelecendo correlação entre as variáveis, indícios de problemas relacionados, por exemplo, à falta de pessoal qualificado, à insuficiência ou inadequação de materiais, ao número de alunos por sala de aula, aos problemas relacionados com os alunos e absenteísmo dos professores.

**Palavras-chave:** TALIS; estudos comparados; políticas educacionais; condições de trabalho docente.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze the results of the survey data TALIS – Teaching and Learning International Survey (OECD, 2009), particularly data related to Brazil, Spain and Mexico. Considering the influence of multilateral organizations in education policy, the issue consists in understanding if this kind of research contributes to improving the performance of teachers. We emphasize the data related to teacher training and development, as well as working conditions and school climate. From these data, we can indicate the similarities and differences between countries and, thus, identify the contributions and limitations of TALIS through a critical approach and statistical analysis, based on the conditions of social, political and economic selected countries. We also intend to establish relations between these analyzes and the implications of globalization and the organization and management of the nation state. As results, establishing relations between variables, we identify in our analysis evidences of problems such as: lack of qualified staff, inadequate materials, number of students per classroom, problems with students and teacher absenteeism. In this case, we can consider that the comparison is a key tool for the articulation of the results TALIS with the reality of each country.

**Keywords:** TALIS; comparative studies; educational policies; conditions of teaching work.

## Referências

- BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BELLO, A. M. *Ciudadanía y Derechos Indígenas en América Latina*. CEPAL/Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Disponível em: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/23525/notas79-cap2.pdf> Acesso: 23/05/2013.
- BOLFARINE, H.; BUSSAB, W.O. *Elementos de Amostragem*. São Paulo: Ed. Edgard Blucher Ltda, 2005.
- BONAMINO, A; COSCARELLI, C; FRANCO, C. (2002). Avaliação e Letramento: Concepções de Aluno Letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113.
- BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, 2003, p.17-88.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Versão atualizada. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf) Acesso: 01/05/2013.



\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Versão atualizada. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso: 15/04/2013.

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

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf> Acesso: 17/01/2012.

ESPAÑA. *Constitución Española*, 1978. Disponível em: [http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion\\_ES.pdf](http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/79FF2885-8DFA-4348-8450-04610A9267F0/0/constitucion_ES.pdf). Acesso: 18/11/2013.

\_\_\_\_\_. LOE. *Ley Orgánica de la Educación*, 2/2006. Madrid: Boletim Oficial del Estado, 2006. Disponível em: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>. Acesso: 20/06/2013.

\_\_\_\_\_. LOMCE. *Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Versión 3, 14/02/2013. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130213-lomce.pdf>. Acesso: 10/07/2013.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Países*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>. Acesso: 31/01/2014.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. \_\_\_\_\_. *Resultados Preliminares PISA 2009*. MEC/INEP, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm> Acesso: 17/01/2013.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica (Argentina, Brasil, Chile e México na década de 1990). São Paulo: Xamã, 2008.

MÉXICO. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada DOF 26-02-2013. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf> Acesso: 01/05/2013.

\_\_\_\_\_. *Ley General de Educación*. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Última reforma publicada DOF 09-04-2012.

Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> Acesso: 01/05/2013.

MONTERO, M. L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, ano LXVI, nº 340, Madrid – España, p. 66-86. Disponível em: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es) Acesso: 29/09/2009.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Aperçu*. Paris: OCDE, 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy> Acesso em: 30/09/2009.

\_\_\_\_\_. **TALIS: Teaching and Learning International Survey**. 16/06/2009. Disponível em: [www.oecd.org/edu/talis](http://www.oecd.org/edu/talis) Acesso: 30/09/2009.

\_\_\_\_\_. OCDE Annual Report. OCDE, Paris, 2009. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/45/58/20946947.pdf> Acesso em: 15/05/2013.

OCDE. TALIS Technical Report. OCDE, Paris, 2008. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/16/14/44978960.pdf> Acesso em: 10/05/2013.

\_\_\_\_\_. *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje* (TALIS). Resultados de México. Secretaría de Educación Pública. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas / Dirección General de Evaluación de Políticas México, 2008. Disponível em: [http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/Info\\_talis\\_2010.pdf](http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/Info_talis_2010.pdf)Acesso em: 15/05/2013.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs). *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

REIS, E. **Estatística Multivariada Aplicada**: Lisboa, Ed. Silabo, 1997.

SASS, Odair. Controle social na sociedade industrial: aproximações entre psicologia e estatística. *InterMeio*:Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.41-56, jul./dez. 2008. Disponível em: [http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio\\_v14\\_n28%20Odair%20Sass.pdf](http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio_v14_n28%20Odair%20Sass.pdf) Acesso: 17/05/2013.

SCHWILLE, J; DEMBELE, M (autores); SCHUBERT, J (colaboradora). *Former les enseignants: politiques et pratiques*. Paris : UNESCO/IPE, 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150261f.pdf> Acesso em: 30/09/2009.

SZAWARCWALD, C. L.; DAMACENA, G. N. Amostras complexas em inquéritos populacionais: planejamento e implicações na análise estatística dos dados. *Revista Brasileira e Epidemiologia*, 2008 11 (supl1): 38-45. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/rbepid/v11s1/03.pdf> Acesso em 15/05/2013.

TROJAN, R. M. 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, 2011, 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, 2011, p. 333-356.

UNESCO. *Éducation pour tous: l'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Paris: UNESCO, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf> Acesso em: 15/10/2009.

VAILLANT, Denise. Atrair y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. In: *Revista de Educación*, ano LXVI, nº 340, Madrid – España, mayo-agosto 2006, p. 117-140. Disponível em: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)Acesso: 29/09/2009.

Recebido em Outubro 2013

Aprovado em Novembro 2013