

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES E DESEMPENHO ESTUDANTIL: uma análise crítica sobre as perspectivas da OCDE¹

Rose Meri Trojan

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Vanessa Cristiane Corrêa

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES E DESEMPENHO ESTUDANTIL: uma análise crítica sobre as perspectivas da OCDE

Resumo: A partir do atual contexto de globalização da economia, este artigo apresenta uma análise das possibilidades do *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (PISA) e da *Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem* (TALIS), da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que se propõem a orientar políticas nacionais e promover a comparação internacional. Assim, o objetivo é apontar problemas, tendências e demandas para futuras investigações, a partir do exame dos relatórios divulgados pela OCDE. A metodologia adotada incluiu um estudo acerca dos documentos publicados pela OCDE, confrontando com estudos teóricos sobre políticas educacionais e dados disponibilizados para comparação, privilegiando Brasil, Espanha e México, que fazem parte de um projeto mais amplo, sobre os aportes das pesquisas internacionais. O artigo não pretende apresentar resultados conclusivos, mas alertar a propósito dos limites desses programas internacionais de avaliação.

Palavras-chave: Políticas educacionais, avaliação educacional, PISA, TALIS.

TEACHERS' WORKING CONDITIONS AND STUDENTS' PERFORMANCE: a critical analysis on OECD perspectives

Abstract: From the current context of economic globalization, this article presents the possibilities of the *Program for International Student Assessment* ((PISA) and of the *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), from the Organization of Economic Cooperation and Development (OECD) that purport to guide national policies and promote international comparison. The objective is to point out problems, trends and demands for further research, based on reports released by OECD. For that purpose, documents published by OECD were analyzed, confronting theoretical studies on educational data available for comparison and policies, focusing on Brazil, Spain and Mexico, which are major contributors of a broader international project on the subject. The authors did not intend to provide conclusive results, but rise alert on the limits of this kind of international assessment programs.

Key words: Educational policies, educational evaluation, PISA, TALIS.

Recebido em: 08.10.2014. Aprovado em: 25.09.2015.

1 INTRODUÇÃO

O tema central deste artigo é investigar as possibilidades dos dados e indicadores educacionais produzidos e divulgados pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para orientar políticas nacionais e promover a comparação dos resultados obtidos. A OCDE tem incentivado os países a comparar o seu desempenho na educação, por meio de pesquisas internacionais. Ainda que a educação faça parte do trabalho da OCDE desde a sua criação, sua importância tem crescido acentuadamente, tanto dentro das agendas nacionais quanto no âmbito da própria organização, no atual contexto de globalização da economia (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2013).

O estudo aqui apresentado se refere à análise de duas avaliações em larga escala desenvolvidas e efetivadas pela OCDE. A primeira delas é o Programme for International Student Assessment ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a segunda, a Teaching and Learning International Survey ou Pesquisa Internacional Sobre o Ensino e a Aprendizagem (TALIS). No Brasil, estas duas avaliações são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

O programa PISA é uma avaliação realizada a cada três anos, desde o ano 2000, com estudantes que estejam com quinze anos de idade, o que corresponde ao período de conclusão da educação básica obrigatória na maioria dos países². Esta avaliação aborda as áreas de leitura, matemática e ciências e a cada edição uma destas é enfatizada. A finalidade é avaliar se aos quinze anos de idade os estudantes já adquiriram as habilidades necessárias para a vida em sociedade (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

A pesquisa TALIS tem como objetivo geral promover 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, proporcionando dados sobre as condições de formação e de trabalho docente. Até o momento, foi aplicada duas vezes, a primeira entre 2007 e 2008, tendo sido publicado o relatório em 2009. A segunda aplicação ocorreu em 2012 e 2013, com a publicação dos primeiros resultados em julho de 2014 (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2014).

Realizar um estudo sobre os dados apresentados nos dois programas da OCDE, que avaliam a educação através do desempenho dos estudantes e das condições de formação e de trabalho docente, é de fundamental importância na medida em que, de acordo com a OCDE (2009), são recomendados para servir de base para os governos

formularem políticas públicas. Segundo o INEP (2009), a participação em projetos desenvolvidos por organismos internacionais tem grande importância para o aprimoramento e o fortalecimento dos sistemas de informação e de avaliação. Assim sendo, o objetivo deste estudo é apontar problemas, tendências e demandas para futuras investigações, a partir de uma análise crítica dos dados educacionais divulgados pela OCDE.

A metodologia adotada neste trabalho incluiu um estudo documental acerca dos relatórios publicados pela OCDE – referentes aos programas PISA e TALIS – confrontando com estudos teóricos sobre políticas educacionais e elaboração de quadros para análise e posterior comparação de dados, para que fosse possível uma análise crítica dessas avaliações. Isto é, apontar as possibilidades e os limites do uso dos resultados das pesquisas PISA e TALIS e das interpretações que suscitam. Para tal estudo, serão privilegiados os dados do Brasil, da Espanha e do México, que fazem parte de um projeto mais amplo, que investiga os aportes das pesquisas internacionais de avaliação do ensino e da aprendizagem. Em relação ao PISA, serão utilizados dados de todas as aplicações realizadas entre 2000 e 2012. E, em relação à pesquisa TALIS, será utilizado o relatório da primeira aplicação, considerando a impossibilidade de tempo para analisar os dados publicados em 2014.

2 ESCLARECIMENTOS SOBRE AS PESQUISAS INTERNACIONAIS

As pesquisas de larga escala têm servido como instrumento de controle de Estado, desde as reformas ocorridas a partir dos anos 1990. Com o objetivo de melhorar os níveis de qualidade da aprendizagem, foram implantados sistemas nacionais de avaliação da educação em quase todos os países da América Latina (CASSASUS, 2001). Nesse mesmo contexto, as organizações internacionais têm utilizado pesquisas e testes para monitorar e avaliar agendas estabelecidas – como é o caso do monitoramento do compromisso de Educação para Todos (EPT), realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2014) – e demarcar padrões para orientar políticas públicas – como o programa PISA e o inquérito TALIS da OCDE.

Os propósitos proclamados para as pesquisas e testes de desempenho estudantil são avaliar a qualidade da educação e contribuir para identificar seus problemas, o que em princípio, é desejável e necessário. Entretanto, a definição do que seja uma educação de boa qualidade, depende da concepção que a fundamenta e dos interesses de quem avalia. Além do mais, depende também das condições necessárias para a efetivação da qualidade proclamada. Segundo Freitas (2013, p. 1):

Os governos avaliam o que interessa. Isolam o desempenho do aluno, avaliam os professores e esquecem das condições, a principal parte que lhes toca. Mas, difundem os reformadores empresariais, em coro com alguns governos, que falta de condições é desculpa de professor para não ensinar. Os economistas da educação adoram. Mas não há nenhuma lógica nesta afirmação que soa muito mais como uma tentativa de ocultação de más condições. E não faltam dados a respeito.

Os testes são um instrumento de pesquisa que mede o final de um processo. Neste sentido, antes de avaliar quaisquer resultados da educação escolar é necessário o estabelecimento de um processo de ensino e aprendizagem que inclui objetivos, metas, metodologia de ensino, currículo e todos os recursos necessários para que este se realize. Não se pode avaliar, indistintamente, sem esses pré-requisitos, do contrário, esse tipo de sistema de avaliação acaba por inverter o sentido do teste, ou seja, o teste passa a ser um fim em si mesmo.

Mas, há outros problemas mais graves, dos quais indicamos dois, citados por Freitas (2011). Em primeiro lugar, testes supõem a definição prévia de padrões, que por sua vez serão interpretados pelos diferentes sujeitos envolvidos:

O entendimento do que sejam os padrões é diferente entre os educadores profissionais e os proponentes de testes para a responsabilização. Os educadores entendem por padrões um esforço para desenhar o ensino e a aprendizagem no qual os estudantes se envolverão no domínio de conceitos de alto nível. Para os psicometristas que elaboram testes na ótica da responsabilização, o importante é estabelecer o que a criança fará em um determinado nível de ensino, de uma maneira que possa ser medido na forma de desempenho, de uma competência. (FREITAS, 2011, p. 11).

Em segundo lugar, os testes foram transformados em negócios altamente lucrativos para as empresas contratadas para realizar esses serviços, as quais traduzem em medidas as expectativas dos clientes – geralmente organismos governamentais ou multilaterais – que pagam muito caro por isso. Deste modo:

Os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as

suas naturais limitações são ignoradas. [...] os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. (FREITAS, 2011, p. 10).

Quando se trata da OCDE (2013, p. 11), os objetivos das pesquisas e testes se subordinam aos objetivos da organização, que reúne países e uma economia de mercado global, no sentido de:

- Dar apoio a um crescimento econômico sustentável;
- Impulsionar o emprego;
- Aumentar os padrões de vida;
- Manter uma economia estável;
- Ajudar o desenvolvimento de países membros e não-membros;
- Contribuir para o crescimento do comércio mundial.

Tais objetivos – como é evidente – relacionam-se diretamente com os objetivos do desenvolvimento da economia de mercado. A partir desses objetivos, a OCDE (2013, p. 11) declara que “[...] a educação constitui a maior força motriz do crescimento e desenvolvimento.” e que para isso a sua direção de educação centra-se em desafios-chave dos sistemas educativos, tais como a melhoria da qualidade dos docentes, da docência e da aprendizagem para “[...] promover o conhecimento e as competências necessárias para o século XXI.”

Nessa perspectiva, os relatórios do PISA e do inquérito TALIS trazem mais informações relevantes, acerca das intenções da OCDE (2009). Em primeiro lugar, destacam-se alguns aspectos da apresentação da pesquisa TALIS:

A organização viabiliza discussões nas quais os governos podem comparar as experiências de suas políticas, buscar respostas para problemas em comum, identificar práticas bem sucedidas e trabalhar para coordenar políticas domésticas e internacionais. (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2009, p. 2).

O escopo do inquérito TALIS é promover índices relevantes e análises em relação a fatores, considerados chave para o ensino, tais como a avaliação e o desenvolvimento profissional dos professores; suas crenças, atitudes e práticas pedagógicas; a disciplina e o clima de sala de aula; e a autoeficácia dos professores (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2009). Em relação à utilização dos resultados da pesquisa pelos países participantes, a OCDE (2009, p. 3-4) sugere uma análise comparativa que “[...]”

pode proporcionar o entendimento de diretrizes políticas que levem a delinear políticas de sucesso para os professores.”

Ao referir-se às práticas de ensino e à autoeficácia dos professores, a pesquisa se fundamenta no construtivismo de Bandura³. Segundo o relatório TALIS, uma visão mais construtivista se relaciona com uma maior eficácia e com melhores resultados de aprendizagem (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2009). Segundo Landini (2013, p. 136), a ênfase na autoeficácia como expressão da competência profissional está relacionada às práticas construtivistas, assim: “Autoeficácia, competência e práticas construtivistas estão intimamente, [...] relacionadas.” Ainda que não se proponha neste artigo analisar as bases epistemológicas da pesquisa TALIS, é importante ressaltar que esta concepção, ao enfatizar a adaptação ao meio e a responsabilidade do sujeito pela sua autoeficácia, desconsidera as condições objetivas e concretas da sociedade capitalista (LANDINI, 2013). Ao mesmo tempo, este ponto de vista reduz o papel do Estado na garantia das condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente.

Outro programa internacional que influi nas políticas nacionais é o PISA. Assim, na mesma perspectiva, também se buscou analisar este programa, que avalia o desempenho dos estudantes de quinze anos de idade, por meio de testes que abrangem as áreas de leitura, matemática e ciências. O programa é realizado por meio de um consórcio de empresas que elabora todo o processo e orienta os países participantes na sua aplicação. A intenção da OCDE (2009) é melhorar os indicadores internacionais de desempenho educacional e, também, permitir a comparação internacional. Segundo o relatório nacional de 2000 – ano da primeira aplicação – os objetivos do PISA são:

- a) Avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações da vida real;
- b) Relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas de políticas públicas;
- c) Permitir o monitoramento regular dos padrões de desempenho. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2001, p. 19).

O monitoramento é uma forma de indução ao modelo estabelecido e medido pelos testes, tendo em vista que:

Novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem-sucedida em um mundo em constante transformação. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2001, p. 20).

Intenção esta que deixa claro o comprometimento com a adaptação dos estudantes com o desenvolvimento da economia. Desse modo, a comparação é incentivada, tornando os países mais bem sucedidos, em termos de classificação, como referência para o mundo. É o caso da Finlândia, que tem se tornado modelo de *boa educação* e atraído a atenção de muitos pesquisadores e estudiosos internacionais como Pasi Sahlberg (2013) em seu livro *Finnish Lesson: what can the world learn from educational change in Finland*. Na apresentação da edição em espanhol, o autor afirma que, apesar das diferenças históricas e culturais, há coisas que podem ser comparadas, considerando “[...] el papel de la educación en nuestras sociedades como piedra angular de la economía, de las artes y del bienestar en general.” (SAHLBERG, 2013, p. 13).

No Brasil, a participação no PISA é justificada pela importância dada à avaliação a partir das reformas dos anos 1990 e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Segundo o INEP (2001, p. 8),

[...] a avaliação passou a ser considerada como uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação. Assim, a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) ocorre dentro deste contexto, com o propósito de gerar dados de qualidade, examiná-los com competência e tirar as lições e implicações de políticas procedentes.

Desse modo, em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para a verificação do cumprimento de metas fixadas para a educação básica pelo Ministério da Educação, com o objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. A partir de metas intermediárias, o Brasil deve atingir a média seis em 2021, considerando a média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE). De acordo com o INEP (2007, p. 1):

Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no Saeb.

Assim, considerando a importância dada aos testes e pesquisas de larga escala, de nível internacional, e as limitações dos mesmos para avaliar uma educação de qualidade, é necessário cautela ao fazer estudos comparados.

Ainda que a comparação internacional envolva muitas dificuldades, considerando o atual contexto de globalização e de influência dos organismos multilaterais, contribui para conhecer melhor o próprio sistema educacional do país, identificando diferenças nacionais – relacionadas a fatores de

ordem econômica, política, histórica e cultural – e as formas de reação frente às influências externas. De um lado, a comparação, como método de pesquisa, consiste em um instrumento importante para produção de conhecimento e, de outro, a educação é um fenômeno universal, ou seja:

Ainda que diferenciada, contextualizada e “tipificada” em cada sociedade [...] a educação não deixa de ser um processo internacional, e não só porque todas as sociedades têm seu próprio sistema de ensino. Mais do que isso, porque estas vivenciam – num mundo de intercâmbios culturais tão intensos – problemas educacionais com certo nível de semelhança. (BONITATIBUS, 1989, p. 13-14, grifo da autora).

Na atual conjuntura, a educação comparada permite compreender as questões centrais das políticas educacionais, especialmente a partir das reformas de Estado, ocorridas a partir dos anos 1990. Segundo Dale (2002), mudanças na economia global modificaram a relação entre os Estados-nação, instituições e sistemas educacionais.

Nessa perspectiva, além de identificar semelhanças e diferenças, a educação comparada permite identificar tendências e formas de interpretação, adaptação ou resistência, frente às orientações e agendas internacionais. Outra ressalva importante, divulgada pelo INEP (2009, p. 1) em *Pesquisa TALIS: nota para o Brasil*, refere-se a uma particularidade que deve ser levada em consideração na comparação e na interpretação dos resultados: “[...] como qualquer outra pesquisa internacional necessita-se considerar as influências culturais nas comparações entre os países.”

Além disso, a globalização torna mais explícita a influência de forças supranacionais que sempre atuaram para limitar a autonomia de todos os Estados. Entre essas limitações, Dale (2002) destaca a cultural, pois os sistemas educacionais, os currículos e as instituições são produto de uma cultura mundial baseada na modernização; mas, também a econômica, pois não existem economias exclusivamente nacionais.

Nesse sentido, há uma nova valorização da educação comparada internacional que resulta em estudos a partir de um enfoque transnacional, segundo o qual se comparam sistemas educacionais e sociedades, de um modo geral,

[...] sobre la base de variables descontextualizadas, en un nivel elevado de abstracción. [...] Una [variación] se encuentra en temas como los índices individuales y sociales de beneficio de la “educación” en países que se encuentran en niveles diferentes de desarrollo. (DALE, 2002, p. 70-71, grifo do autor).

Além disso, ainda que sejam importantes ferramentas de pesquisa, sofrem de imprecisão e parcialidade. De acordo com Freitas (2014a, p. 1), avaliações como estas são importantes quando permitem

[...] colocar em cheque não a escola ou o aluno, mas sim os governos e seus planos de educação. Avaliação de larga escala se faz para avaliar as políticas públicas e não as escolas.

Nesse sentido, deve-se levar em conta que avaliação depende dos critérios adotados e do modelo de referência que os determinam. Com esta perspectiva, serão considerados, neste trabalho, alguns dados da primeira edição da pesquisa TALIS e do PISA de 2000 a 2012, referentes à participação do Brasil, da Espanha e do México, bem como as análises e interpretações presentes nos relatórios da OCDE.

3 TALIS E PISA NO BRASIL, NA ESPANHA E NO MÉXICO

Para estudar os resultados de TALIS e PISA em diferentes países, tomam-se como ponto de partida as razões proclamadas por seus governos. Neste caso, apresentam-se aqui algumas considerações oficiais provenientes do Brasil, da Espanha e do México.

A participação do Brasil no PISA foi incorporada como parâmetro das metas nacionais para o IDEB e a pesquisa TALIS é vista como

[...] oportunidade ímpar de investigação da percepção da realidade educacional no ambiente de ensino e aprendizagem [que permite] não somente a comparabilidade internacional, mas, no caso peculiar brasileiro, a comparabilidade dentro do próprio país. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014b, p. 1).

O Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2014) da Espanha, referindo-se ao inquérito TALIS, afirma que a avaliação dos professores é um ponto fundamental para o desenvolvimento profissional docente, que contribui para a sua inovação e melhoria contínua. Paralelamente, o Ministério da Educação utiliza o PISA como um dos argumentos que justificam a *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), aprovada em 2013, quando afirma em boletim oficial que os alunos espanhóis de 15 anos obtiveram no PISA 2012 resultados abaixo da média da OCDE (ESPANHA, 2013).

A participação do México se dá com vistas a melhorar a qualidade da educação e fortalecer seus

Tabela 1 - Contexto Brasil - México - Espanha

SÍNTESE ESTATÍSTICA	BRASIL	MÉXICO	ESPAÑA
Extensão Territorial	8.515.767,049 km ²	1.964.380 km ²	505.370 km ²
População Total (habitantes) – 2012	198.360.943	116.146.768	46.771.596
Densidade demográfica (habitantes por km ²) – 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
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%

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Países@. Rio de Janeiro, [20--?]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>>. Acesso: 31 jan. 2014.

sistemas educativos, como pode ser identificado no documento *Acuerdo de Cooperación México - OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, publicado pela OCDE em 2010. Este acordo estabelece uma agenda para as políticas educacionais direcionadas a escolas, diretores e docentes, enfatizando a importância do papel dos docentes e da redefinição da liderança de uma gestão escolar de excelência (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2010a).

Entretanto, antes de analisar a participação desses países nessas ações da OCDE, cabe destacar que estes apresentam realidades diversas e respostas peculiares às influências externas, decorrentes do processo de globalização da economia (**Tabela 1**).

Entre os três países estudados, o Brasil é o mais extenso em termos de território, com menor densidade demográfica e o mais populoso, fatores que têm como consequência uma diversidade maior e mais dificuldade para gestão da educação, especialmente, considerando as desigualdades internas e a descentralização dos sistemas. Em relação ao aspecto econômico, ainda que o produto interno bruto (PIB) brasileiro seja o maior entre os três países e o que mais cresceu nos últimos anos, o seu PIB per capita é menor que o espanhol e superou o mexicano apenas em 2011. Porém, não foi suficiente para superar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos dois outros países. O mesmo ocorre com o investimento em educação, apesar de investir percentualmente mais que Espanha e México, o Brasil apresenta uma taxa de alfabetização inferior (IBGE, [20--?]).

Em relação à participação desses países no PISA e no inquérito TALIS, promovidos pela

OCDE, foram selecionados alguns dados, dando destaque, de um lado, à interpretação e análise presentes nos respectivos relatórios da OCDE e, de outro, nas possibilidades de impacto nas políticas educacionais.

Na **Tabela 2** apresenta-se como são contratados os professores. E com relação a este aspecto, a OCDE (2009, p. 29) confirma que “[...] em geral o ensino pode ser percebido como uma carreira relativamente estável, com grande estabilidade de emprego.” No entanto, segundo os dados, tem crescido o número de trabalhadores contratados temporariamente, o que se torna preocupante na medida em que pode ocorrer uma alta rotatividade de docentes (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2009). Ao analisar os dados dos países estudados por este trabalho, observa-se que o México foi o país que apresentou um maior número de professores contratados permanentemente, o que se apresenta como um ponto positivo, sobretudo, em um país em que o número de alunos por turma é alto, em torno de 38 por turma (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2009).

No Brasil, embora o número de contratos permanentes possa ser considerado bom (74,2%), é preocupante a informação do relatório TALIS de que “[...] a contratação de professores por menos de um ano foi mais comum no Brasil.” (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2009, p. 30). Pois, como corroborado por Ferreira (2013, p. 159):

O professor da rede pública [...] contratado por tempo determinado é um potencial desempregado, pois ao ser dispensado de suas funções, em

Tabela 2 - Contrato de Trabalho

Países	Contrato de 1 ano ou mais	Contratados por 1 ano	Emprego permanente
Brasil	7,1%	18,7%	74,2%
Espanha	6,5%	17,9%	75,6%
México	5,0%	8,2%	86,8%
Média TALIS	8,3%	11,1%	84,5%

Fonte: ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. TALIS: teaching and learning international survey. France, 2009. Disponível em: <www.oecd.org/edu/talis>. Acesso: 30 set. 2009.

geral ao término do ano letivo, fica sem trabalho, e conseqüentemente sem salário, à espera de recontração.

Além disso, “[...] a rotatividade dos professores é alta, o que evidencia a não continuidade do trabalho pedagógico.” (FERREIRA, 2013, p. 159). Esse problema também pode ser identificado na Espanha.

Embora a OCDE (2009) tenha argumentado no relatório TALIS que emprego permanente pode *criar o risco de acomodação*, sabe-se que a contratação de professores permanentes é um ganho para a educação, pois contratações temporárias aumentam a rotatividade de docentes, causando problemas de continuidade para o ensino. Além disso, ao menos no Brasil, as lutas dos docentes por emprego permanente e melhores condições na carreira revelam a precariedade da sua condição (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2013), o que contribui com a evasão de profissionais. Ainda assim, pode-se afirmar que, mesmo com estabilidade, condições de trabalho inadequadas interferem na qualidade do ensino e pode-se inferir que para os professores contratados temporariamente a situação seja ainda pior (FERREIRA, 2013).

Os recursos materiais e humanos se fazem imprescindíveis para o bom desenvolvimento do ensino. Deste modo, como evidenciado pela OCDE (2009), o corte de recursos afeta a qualidade da instrução e a performance do aluno. Assim, ao analisar-se a **Tabela 3** é possível identificar que grande parte dos docentes brasileiros denunciou *falta de pessoal de apoio pedagógico* (61,1%), *falta de pessoal para outros tipos de apoio* (63,1%) e *falta de estrutura/ materiais na biblioteca* (57,9%) como sendo os principais problemas para o ensino. Ou seja, o investimento em recursos para uma educação de qualidade carece de prioridade, tanto no Brasil quanto na Espanha e no México, que também apresentam percentuais significativos nesses aspectos. Investimento nas condições para

o trabalho docente e para o ensino é primordial para garantir o direito à educação para todos.

Segundo a pesquisa TALIS, cerca de 80% das escolas estudadas eram instituições públicas, gerenciadas pelo poder público. Desse modo, a falta de recursos apontada merece atenção dos governos, para que sejam supridas as deficiências apontadas.

A pesquisa TALIS, ao trazer para estudo vários aspectos que podem dificultar o ensino, analisa também o tamanho das escolas, bem como o número de alunos por turma, os quais são importantes fatores para facilitar a gestão escolar e a prática docente. Embora não se possa garantir que o número de alunos por turma influencia na aprendizagem do aluno, é possível corroborar que salas superlotadas tendem a prejudicar o ensino e a dificultar o trabalho docente.

Ao observar a **Tabela 4**, identifica-se que no Brasil o número de alunos por turma é altíssimo, em média 32 alunos por turma e no México a situação é ainda pior, com quase 40 alunos por turma. Pode-se imaginar que, com um número alto de alunos por turma, é muito complexa a realização de um bom desenvolvimento do ensino por parte do professor e da aprendizagem pelos estudantes. E o mais importante é que os professores destacaram este aspecto, como um fator negativo para o trabalho. Considerando que o maior custo da educação está relacionado com a manutenção do quadro de profissionais, a busca pela universalização da educação básica para todos tende a aumentar e não a diminuir essas médias.

Os resultados da pesquisa TALIS apresentam condições para o desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem com sucesso. No que se refere aos resultados do PISA, ainda que se devam salientar suas deficiências e limites, pode-se considerar que condições inadequadas ou insuficientes podem ter repercussão no desempenho dos estudantes em testes. Na **Tabela 5** serão apresentadas as médias obtidas pelos estudantes em todas as edições do PISA, com o intuito de evidenciar a necessidade de

Tabela 3 - Recursos insuficientes prejudicam o ensino (em %)

Países	Falta de professores qualificados	Falta de pessoal de apoio	Falta de pessoal para outros tipos de apoio	Falta de material didático	Falta de estrutura/ materiais na biblioteca
Brasil	31,1	61,1	63,1	28,6	57,9
Espanha	34,0	80,5	75,7	24,2	37,3
México	63,8	64,9	69,2	60,6	69,3
Média TALIS	37,5	47,5	45,9	34,2	40,8

Fonte: (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2009).

Tabela 4 - Características das escolas públicas

Países	Número de estudantes nas escolas	Número de alunos por sala
Brasil	601,2	32,2
Espanha	536,7	21,7
México	436,0	37,8
Média TALIS	480,1	23,5

Fonte: (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2009).

Tabela 5 - PISA 2000-2012: Média Geral

Países	2000	2003	2006	2009	2012
Brasil	368	383	384	401	402
Espanha	487	484	476	484	489
México	410	397	409	420	417
Média	500	497	497	500	498

Fonte: ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **TALIS 2013 Results:** an international perspective on teaching and learning. France, 2014. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/-talis-2014-eng--full-11-ebook.pdf?documentId=0901e72b819dbfd7>>. Acesso: 2 jul. 2014.

Tabela 6 - PISA 2000-2012: Média em Matemática

	PISA 2003		PISA 2006		PISA 2009		PISA 2012		Diferença entre 2003 e 2012	
	Média	EP	Média	EP	Média	EP	Média	EP	Média	EP
Brasil	356,0	4,8	369,5	2,9	385,8	2,4	391,5	2,1	35,4	5,4
México	385,2	3,6	405,7	2,9	418,5	1,8	413,3	1,4	28,1	4,1
Espanha	485,1	2,4	480,0	2,3	483,5	2,1	484,3	1,9	-0,8	3,4

Fonte: ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Education today 2013:** the OECD perspective, 2013. France, 2013. Disponível em: <http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/20023619_educationtoday2013theoecdperspective.pdf>. Acesso: 18 mar. 2013.

políticas públicas que supram as necessidades dos sistemas escolares.

Os resultados, em linhas gerais, sugerem que o Brasil, dentre os três países estudados por este trabalho, foi aquele cujo desempenho mais cresceu (em torno de 33 pontos ao longo das cinco edições). Já os índices de desempenho mexicanos e espanhóis foram irregulares. Esses dados podem indicar que houve alterações nas políticas educacionais, ou mesmo pressão sobre as escolas para criar estratégias para se sair bem nos testes. Conforme Freitas (2014b, p. 1):

Ocultar alunos com problemas de aprendizagem e/ou com algum tipo de deficiência é um método internacionalmente conhecido de melhorar a média das escolas.

Também já se ouviu falar em preparação dos melhores alunos. Desse modo, os resultados destes testes não contribuem para avaliar a aprendizagem e, muito menos, as políticas educacionais.

Mas, como já mencionado, os testes têm limites, não medem tudo e, quando utilizam amostras – como é o caso do PISA – admitem certa margem de erro que, salvo melhor juízo, não tem sido considerada nas análises apresentadas nos relatórios oficiais e, muito menos, divulgadas pela imprensa. Tem-se a impressão que os resultados dizem tudo e são infalíveis.

No relatório nacional brasileiro, não foi incluída a margem de erro no comparativo das médias gerais, nos resultados de matemática, sim. Todavia, não foram analisados, e boa parte das pessoas ligadas à educação não tem conhecimentos suficientes em estatística para analisar os dados (**Tabela 6**).

Entretanto, para além de resultados esperados em provas como esta, se faz necessária uma reflexão sobre o direito à educação. Não basta apenas ter o direito de acesso à escola e não ter o direito de

aprender, porque não há condições adequadas. Segundo Freitas (2014b, p. 1), o presidente do INEP afirmou que “[...] aprender é um direito do aluno e a avaliação no Brasil foi libertadora porque mostrou que tem alunos que não estão aprendendo.” Desde quando esses alunos não estão aprendendo? Há que se averiguar os déficits nas políticas educacionais que se refletem nas escolas, a começar pelo número de alunos por turma e pela falta de investimento nas estruturas escolares e nas condições dadas aos docentes.

Apesar do significativo crescimento no desempenho dos estudantes brasileiros, os relatórios da OCDE e do INEP expõem que os estudantes não se encontram preparados, segundo os padrões estabelecidos. Ou seja, grande parcela de estudantes brasileiros não adquiriu “[...] as competências necessárias para uma efetiva participação em sociedade.” (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2010b). Os relatórios evidenciam que, nas três áreas abordadas pelo programa, os estudantes brasileiros se encontram, em grande parte, entre os níveis 1a e 2, que correspondem à realização de tarefas simples (ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2010b). Entretanto, uma conclusão do relatório nacional do PISA 2012, merece consideração para a avaliação das políticas educacionais:

Na comparação internacional, é fácil constatar que o Brasil, bem como os países vizinhos da região sul-americana, têm um longo caminho a percorrer para aproximar-se dos países com melhor desempenho. Os problemas são diversos, e muitos são comuns a esses países, como aqueles relacionados a infraestrutura das escolas, equipamentos educacionais, número de professores, altos índices

de repetência etc. Em algumas áreas, como distribuição de livros didáticos, o Brasil parece ter alcançado patamares de países desenvolvidos. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA, 2014a, p. 64).

Em Brasília, durante o Fórum *PISA e PIAAC: Melhores Competências, Melhores Empregos* – evento patrocinado por El País, Fundação Santillana, OCDE, INEP e Ministério de Educação do Brasil – Andreas Schleicher, diretor adjunto de educação da OCDE, complementou que, entre os pontos preocupantes, persiste o fato de que o Brasil investe um terço da média dos países da OCDE por aluno e também deixa a desejar em relação aos professores. Segundo Schleicher, é inevitável relacionar a valorização dos profissionais da educação com os resultados dos alunos. Cita como exemplo a Coreia do Sul, onde os professores têm a melhor relação do mundo entre salários e PIB (ROSAS, 2014).

Também é necessário lembrar que até 50% da variabilidade das notas obtidas pelos estudantes, nesse tipo de testes, está relacionada com as suas condições socioeconômicas (FREITAS, 2011). Entretanto, no mesmo fórum citado, Schleicher minimiza o peso deste fator, afirmando que a origem do aluno não é um destino fatal, que o próprio aluno [sic!] precisa compreender que pode ter êxito através da aprendizagem e que as capacidades se podem aprender (ROSAS, 2014). Ou seja, não bastasse responsabilizar escolas e professores, também os alunos são responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso!

Outro problema preocupante é que, ao menos no Brasil, os dados não chegam à escola para que esta proceda a uma análise e tome medidas que sejam cabíveis. Como afirma Freitas (2014b, p. 48):

As políticas de avaliação centralizada esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. [...] Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas.

Após analisar os dados do PISA, principalmente os que dizem respeito aos níveis de proficiência, pode-se identificar que há vários fatores estudados pela pesquisa TALIS como, número de alunos por turma, condições de desenvolvimento profissional, qualificação dos docentes, contratação temporária de professores, falta de materiais, falta de apoio pedagógico, entre outros, que, provavelmente, influenciaram o desempenho dos estudantes. Pode-se afirmar que, conseguir responder satisfatoriamente a um teste

não comprova a qualidade do ensino, mas, o fato de não conseguir um bom desempenho indica a existência de problemas que, por sua vez, merecem uma investigação cuidadosa, sobretudo, sobre as políticas públicas. Não se pode atribuir, como muitas vezes parece acontecer, toda a responsabilidade às escolas, aos professores ou aos alunos.

Além do Brasil, a Espanha e o México não apresentaram os níveis de desempenho desejados pela OCDE (2009). Assim, há que se averiguar em que medida estes três países têm investido em educação, seja na formação inicial e continuada dos docentes, como na infraestrutura das instituições. Pode-se concordar com a OCDE (2009, p. 33) que

[...] os recursos físicos, humanos e financeiros investidos nas escolas influenciam não somente a educação fornecida aos estudantes, mas também aspectos relacionados aos professores e sua prática de ensino.

Desse modo, quanto menos se investe em recursos para o ensino, maiores podem ser as perdas, tanto para os docentes quanto para os estudantes.

4 CONCLUSÃO

Ao realizar um estudo acerca de avaliações como o PISA e a TALIS, é possível identificar, para além de números e dados, evidências sobre a situação das escolas, tanto brasileiras quanto de outros países. Mas, sendo estas avaliações desenvolvidas e aplicadas por uma organização econômica, também se pode considerar que seus objetivos e seu conceito de qualidade do ensino atendem aos interesses do mercado. Ainda que os estudantes precisem ingressar no trabalho, não se pode limitar a finalidade da educação escolar a um processo de adaptação. O que se divulga, tanto na imprensa quanto nos informes oficiais privilegia os resultados e a classificação, o que limita o processo à medição, como citado por Freitas (2014a, p. 1)

[...] quando os resultados dos testes se tornam o objetivo do processo de ensino, ambos perdem o seu valor como indicadores de status educacional e distorcem o processo educacional de maneira indesejável.

Pesquisas e testes devem servir para avaliar políticas, não escolas, professores ou alunos. Atualmente, há uma tendência de responsabilização individual dos profissionais da educação e valorização da sua autoeficácia, desconsiderando a falta de condições adequadas para o exercício das suas atividades. Por outro lado, também os estudantes têm sido cobrados e, indiretamente, tem

sido apreciada a resiliência como fator importante para o êxito na escola e na vida.

Todas as informações – não apenas os resultados – devem ser enviadas para a escola, para que esta possa realizar uma avaliação institucional. Somente a comunidade escolar pode avaliar até que ponto os testes mediram o que foi ensinado, se correspondem ao currículo escolar, quais condições faltaram e verificar o que os alunos não sabem e os porquês. A escola passou a ser um campo de avaliação – internacional, nacional, estadual, municipal – é muita avaliação e poucas medidas tomadas que revertam em melhoria das condições para o ensino e a aprendizagem.

Testes têm limites que precisam ser analisados e o desvio padrão deve ser considerado. Na avaliação da educação interessa mais saber quem não aprendeu e por que, o que não deu certo e o que faltou para que desse certo, o que é crucial para avaliar e propor políticas.

A comparação internacional deve servir para verificar a influência dos organismos multilaterais, buscar políticas mais efetivas de valorização docente e de garantia de condições adequadas para as escolas e, especialmente, para conhecer melhor o próprio sistema educacional. Os relatórios nacionais e internacionais, ainda que reconheçam que não é possível importar modelos, ao classificar os resultados, destacam os melhores classificados como exemplo de boa educação.

Quando se compara dados de três países – como Brasil, México e Espanha – busca-se verificar semelhanças e diferenças para identificar tendências decorrentes das orientações internacionais, como cada país incorpora os resultados das pesquisas internacionais nas suas políticas e como cada um enfrenta seus problemas, a partir de sua própria realidade. Este último propósito é o próximo passo – tendo como ponto de partida o estudo da própria pesquisa, sua metodologia e análise dos relatórios oficiais.

Dentre os dados selecionados e analisados, foi possível identificar, por exemplo, que uma melhor formação inicial e continuada dos docentes tende a fazer com que os alunos apresentem melhor desempenho no PISA. Em contrapartida, os países nos quais os alunos não apresentam bons níveis de desempenho, em geral, são aqueles nos quais o ambiente escolar é desfavorável, seja pela infraestrutura ou por problemas relacionados com alunos e docentes. Também se constatou que o número elevado de estudantes por sala de aula se destaca como fator que tende a prejudicar o desempenho, ou ao contrário, esse número é reduzido em países que apresentam melhores desempenhos.

Desse modo, é papel principal dos gestores governamentais investirem nos professores e na escola, pois individualmente não se transforma a realidade educacional. A escola deve ser um ambiente rico de recursos onde o aluno goste de

estar e de estudar, pois não basta o professor ser um bom profissional, em um sistema educacional que não oferece condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente e que não investe na estrutura das escolas. Não há como esperar bons resultados em um sistema que considera apenas índices e classificações.

REFERÊNCIAS

BONITATIBUS, Suely Grant. *Educação Comparada: conceito, evolução, métodos*. São Paulo: EPU, 1989.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p.7-28, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Nota da CNTE sobre eventual programa do MEC para contratação emergencial de professores para as redes públicas de ensino**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/12463-nota-da-cnte-sobre-eventual-programa-do-mec-para-contratacao-emergencial-de-professores-para-as-redes-publicas-de-ensino.html>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

DALE, Roger. Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? In: SCHRIEWER, Jürgen (Org.). **Formación del discurso en la educación comparada**. Barcelona: Pomares, 2002. p. 69-90.

ESPAÑA. Ministerio de la Presidencia. Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, 2013. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/lomce.html>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

FERREIRA, D. C. K. Os professores temporários da educação básica da rede pública estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE PINHAIS, 3., 2013, Pinhais. **Anais...** Pinhais: [S. n.], 2013. Disponível em: <http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadaddress/anais/Denise_Ferreira/os_professores_temporarios_da_educacao_basica_da_rede_publica_estadual_do_paraná.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

_____. Avaliar o que interessa. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, [S. l.], 2013. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2013/03/28/avaliar-o-que-interessa/?blogsub=confirming#subscribe-blog>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. INEP no país das maravilhas. **Avaliação educacional - Blog do Freitas**, [S. l.], 2014b. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2014/06/11/inep-no-pais-das-maravilhas/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Responsabilização, Meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: CEDES, 2011. Simpósio PNE: Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Países@**. Rio de Janeiro, [20--?]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>>. Acesso: 31 jan. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **O PISA e o Ideb**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

_____. **Pesquisa TALIS**: Nota para o Brasil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/imprensa/2009/internacional/Briefing_Talis_16-06-2009.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

_____. **PISA 2000**: relatório nacional. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/schoolprogrammerforinternacionalstudentassessmt/pisa/33683964.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. **PISA 2000 a 2012**: resultados - média dos países em cada área. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/resultados_pisa_2000_2012.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

_____. **Relatório Nacional PISA 2012**: resultados brasileiros, Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.

_____. **TALIS 2013**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/talis/talis-2013>>. Acesso: 18 mar. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. **Visión internacional de los resultados TALIS**. Madrid, 2014. Disponível em: <<http://blog.educalab.es/inee/2014/06/26/vision-internacional-de-los-resultados-talis/>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

LANDINI, Sonia Regina. Subjetivismo e Educação: analisando o inquérito TALIS (OCDE). **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, p. 131-144, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Polod/article/viewFile/45661/28842>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas**. France, 2010a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>>. Acesso: 18 mar. 2014.

_____. **Education today 2013**: the OECD perspective, 2013. France, 2013. Disponível em: <http://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/20023619_educationtoday2013theoecdperspective.pdf>. Acesso: 18 mar. 2013.

_____. **PISA 2009 - Plus Results**: performance of 15-year-olds in reading, mathematics and science for 10 additional participants. France, 2010b. Disponível em: <<http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=pisa>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

_____. **TALIS 2013 Results**: an international perspective on teaching and learning. France, 2014. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/-talis-2014-eng--full-11-ebook.pdf?documentId=0901e72b819dbfd7>>. Acesso: 2 jul. 2014.

_____. **TALIS**: teaching and learning international survey. France, 2009. Disponível em: <www.oecd.org/edu/talis>. Acesso em: 30 set. 2009.

_____. **Relatório de Monitoramento Global de EPT**: ensinar e aprender - alcançar a qualidade para todos - relatório conciso. France, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

ROSAS, F. La educación en Brasil avanza, pero tiene un largo camino por recorrer. **El País**, Madri, abr. 2014. Disponível em: <http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/04/29/actualidad/1398794954_534927.html>. Acesso em: 5 maio 2014.

SAHLBERG, P. **El cambio educativo en Finlandia: ¿qué puede aprender el mundo?** Buenos Aires: Paidós, 2013.

NOTAS

- ¹ Projeto financiado pela Fundação Araucária.
- ² No Brasil, corresponde ao último ano do ensino fundamental ou primeiro ano do ensino médio, na Espanha ao último ano da *Educación Secundaria Obligatoria* e no México, ao primeiro ano do *Bachillerato*.
- ³ O relatório TALIS (OCDE, 2009) cita como referências os trabalhos: Bandura, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1986; e Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman, 1997.

Rose Meri Trojan

Desenhista

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Professora Associada da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

E-mail: rosetrojan@uol.com.br

Vanessa Cristiane Corrêa

Pedagoga

Bolsista de Iniciação Científica do CNPQ (2012-2014) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Rua XV de Novembro, 1299 - Centro, Curitiba – PR

CEP: 80060-000