

TALIS no Brasil, na Áustria e na Eslováquia: limites e viabilidade dos estudos comparados

TALIS in Brazil, Austria and Slovakia: limits and feasibility of comparative studies

Sonia Regina LANDINI¹

Rose M. TROJAN²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar os resultados da pesquisa TALIS 2009 (OCDE), tomando os dados relativos à Áustria, ao Brasil e à Eslováquia. Destacamos para a análise aqueles dados relativos à formação e desenvolvimento de docentes, bem como dados relativos ao tempo de trabalho, tipo de vínculo contratual, suporte material oferecido pelas escolas e número de alunos por escola e por sala de aula. Procuramos, ainda, vincular nossas análises ao contexto capitalista de organização e gestão do Estado-Nação. A partir desses dados, indicamos as principais diferenças e similitudes, buscando refletir sobre as limitações e as contribuições da pesquisa TALIS.

Palavras-chave: TALIS. Estudos Comparados. Regulação. Estado-Nação.

Abstract

The present paper has as goal to analyze the TALIS 2009 survey results (OECD), in particular focusing Austria, Brazil and Slovakia. We emphasize that data related with training and developing teachers, as well as data about hours of working, contractual situation, material support and number of students. We also linked our analysis to the capitalist context of organization and management of the Nation-State. From these data, we indicate the main differences and similarities, indicating the limitations and contributions of TALIS research.

Keywords: TALIS. Compared Studies. Regulation. Nation-State.

1 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). R. Jovino do Rosário 475, apto 605, Curitiba-PR, CEP: 82540-115. E-mail: <slandini@uol.com.br>.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: <rosetrojan@uol.com.br>.

Introdução

Tomando como referência a pesquisa sobre o trabalho docente TALIS: *Teaching and Learning International Survey*, desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), buscamos analisar alguns resultados apresentados, tendo em vista serem estes desencadeadores de políticas educacionais nos países participantes. A pesquisa TALIS foca os professores e os diretores de escolas do ensino secundário – no Brasil considerado como o ensino dos últimos anos do ensino fundamental (*lower secondary*) –, tendo sido desenvolvida junto aos países membros da OCDE, entre os quais: Austrália, Áustria, Bélgica (Comunidade Flamenga), Dinamarca, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Coréia, México, Noruega, Polônia, Portugal, República Eslovaca, Espanha, Turquia; e os países parceiros, como Brasil, Bulgária, Eslovênia, Estônia, Lituânia, Malásia e Malta (OCDE, 2009).

Para a seleção dos países a serem analisados neste artigo, partimos de alguns resultados provenientes do *Programme for International Student Assessment* (PISA) de 2009, desenvolvido também pela OCDE. Trata-se de *survey* internacional com o objetivo de avaliar os sistemas de ensino em todo o mundo, testando as habilidades e conhecimentos dos estudantes. Tal escolha se justifica pelo estabelecimento de suposta relação entre performances dos alunos e os motivos desencadeadores destas performances, particularmente sua relação com as condições de trabalho docente. Neste sentido, para selecionar os países a serem investigados, optamos por um país da Europa, um país do Leste Europeu e um país da América Latina, especificamente o Brasil.

Quadro I – Performance em Leitura no PISA

Países	2009	2006	2003	2000
EUROPA				
Alemanha	497	495	491	484
Áustria	470	490	491	507
LESTE EUROPEU				
Albânia	385	---	---	349
Bulgária	429	402	---	430
Croácia	476	477	---	---
Eslováquia	477	466	469	---
Eslovênia	483	494	---	---
AMÉRICA LATINA				
Brasil	412	393	403	396

Fonte: OECD (2010).

Nessa perspectiva, tomamos como primeiro critério de escolha os países com os maiores índices de leitura no PISA 2009. Como segundo critério, elegemos os países pelo crescimento da performance em leitura nos diferentes anos de aplicação do PISA, desde sua primeira aplicação em 2000. No caso da Europa, selecionamos a Áustria, na medida em que a pesquisa TALIS não engloba a Alemanha, que teve o melhor desempenho no PISA. Assim, a escolha da Áustria se justifica por ser participante do TALIS e, também, por apresentar crescimento em seus índices de aprovação no PISA, possibilitando parâmetros de comparação entre os dois instrumentos de pesquisa.

No caso da República Eslovaca, esta foi selecionada tendo em vista ser o país do Leste Europeu com crescimento nos índices de leitura nos diferentes anos de aplicação do PISA, bem como ter participado do maior número de edições dessa pesquisa.

Quadro II - Performance em Leitura PISA 2009

Países	LEITURA
Brasil	412
Áustria	470
Eslováquia	477
Média OCDE	493

Fonte: OECD (2010).

Definimos, portanto, Áustria, Eslováquia e Brasil como países a serem analisados em suas condições relativas à formação e condições de trabalho docente, buscando verificar quais elementos podem estar relacionados às performances em leitura relativas aos dados PISA 2009.

Traçando um panorama geral das condições econômicas e sociais destes países, levantamos alguns dados a título de contextualização:

Quadro III - Dados Gerais

Países	ÁUSTRIA	ESLOVÁQUIA	BRASIL
POPULAÇÃO	8.413.429	5.471.502	196.655.014 habitantes
IDH	0,885	0,834	0,718
PIB U\$	379.047	87.263	2.088.966 milhões
PIB PER CAPITA U\$	45.159	15.976	10.716
% PIB EM EDUCAÇÃO	5,40	5,2	5,08
TAXA DE ANALFABETISMO	Não disponível	Não disponível	10%

Fonte: IBGE (2011).

É importante destacar que os dados relativos ao Quadro III revelam diferentes condições de investimentos em educação, além das condições socioeconômicas, as quais indicam importantes elementos com relação à infraestrutura, ao desenvolvimento e à qualidade de vida da população. No caso brasileiro, salientamos um baixo IDH e poucos investimentos em educação. Para analisar esses dados, é necessário considerar, em primeiro lugar, as diferenças de população, ou seja, apesar do PIB total do Brasil ser o maior entre os três países, o PIB *per capita* é o menor. Neste sentido, o percentual investido em educação, apesar de ser praticamente igual, tem implicações ao se analisar o total de matrículas. Não pretendemos aqui desenvolver um estudo sobre estas variáveis, mas, levar em consideração as diferenças de contexto, para tentar entender os resultados apresentados pela pesquisa TALIS.

Formação e condições de trabalho docente na pesquisa TALIS

A pesquisa TALIS se desenvolveu em países da OCDE e países parceiros, tomando como recorte a coleta de dados em 200 escolas e 20 professores por escola em média. Estes dados, ainda que não separem as escolas públicas das privadas, são coletados em sua maioria em escolas públicas, com índices de mais de 80% nos três países selecionados.

Tabela 1 - Porcentagem de professores em escolas públicas

Países	%
Brasil	84,9
Áustria	89,1
Eslováquia	87,8
Média TALIS	83,1

Fonte: OCDE (2009).

Com relação ao gênero, é marcante a predominância de mulheres nos três países selecionados, sendo a Eslováquia o país em que há maior percentual de mulheres, com 81,7% do total. O Brasil apresenta um percentual de 73,6% de professoras e a Áustria, 67,9%, ambos abaixo da média TALIS (69,3%).

Tabela 2 - Gênero - Porcentagem de professoras e diretoras

Países	Professoras	Diretoras
	%	%
Áustria	67,9	29,1
Brasil	73,6	75,9
Eslováquia	81,7	60,2
Média TALIS	69,3	44,5

Fonte: OCDE (2009).

O que se observa na Tabela 2, sobre a distribuição do gênero feminino nas funções de docente e de direção, é que o Brasil exibe o percentual mais elevado de diretoras (76,6%); acima do total de professoras (73,6%) e da Média TALIS (44,5%); sobressaindo-se em relação à Eslováquia (60,2%) e, mais ainda, em relação à Áustria, que apresenta a distribuição mais desigual entre professoras (67,9%) e diretoras (29,1%), indicando a possibilidade de preconceito em relação à ocupação de cargo diretivo por mulheres.

Com relação à idade, a Áustria possui, em grande parte, professores nas faixas entre 30-59 anos, com predominância na faixa dos 40-59 anos; professores na faixa dos 20 anos somam apenas 0,7%. Na Eslováquia a situação se repete, com maior equilíbrio entre as faixas etárias de 30 a 59 anos, e uma taxa de 3,4% de professores jovens. No Brasil, há uma maior incidência de professores jovens, 6,1%, e um elevado contingente entre 30-49 anos. Tais dados podem indicar uma carreira pouco atrativa em países com número elevado de professores mais velhos, no entanto, seria preciso considerar o tempo previsto para alcance do topo de carreira em cada país, as políticas salariais e de aposentadoria.

No que diz respeito à formação inicial, a pesquisa TALIS utiliza como referência a classificação *International Standard Classification of Education* (ISCED), elaborada pela UNESCO, na qual os níveis 5 e 6 representam:

Programas 5: caracterizam o primeiro estágio do Ensino Superior:

ISCED *level 5A* - programas terciários com maior parte teórica, visando fornecer qualificações para a entrada em programas e em profissão mais avançados de pesquisa; são bacharelados e mestrados, os quais não requerem defesa de tese.

Programas 5B têm foco nas habilidades ocupacionais específicas para o mercado de trabalho.

Programas 6: programas que conduzem à concessão de uma qualificação avançada em pesquisa. Os programas são voltados aos estudos avançados e à pesquisa original. Exigem tipicamente a submissão de uma tese ou de uma dissertação de qualidade publicável. (OCDE, 2009, p. 28).

A partir dessa classificação, podemos perceber que a formação varia muito de um país para outro, como também em relação à média da pesquisa.

Tabela 3 - Formação inicial dos professores – ISCED

	Abaixo do nível ISCED 5	ISCED nível 5b	ISCED nível 5A (Bachelor degree)	ISCED nível 5A (Masters degree)	ISCED nível 6
Países	%	%	%	%	%
Brasil	8,6	0,2	89,3	1,8	0,1
Áustria	3,1	59,3	1,3	33,6	2,6
Eslováquia	2,5	0	0,5	96,2	0,8
Média TALIS	3,4	12,9	52,1	30,9	0,7

Fonte: OCDE (2009).

Na Eslováquia, os dados revelam a existência de um número baixo sem formação terciária (2,5%) e, ao mesmo tempo, uma elevada parcela com *master degree* (96,2%). Na Áustria há um nível elevado de professores sem graduação plena (59,3%) e uma parcela (33,6 %) com formação em cursos *master degree*. No Brasil há uma elevada taxa de professores com graduação plena e pequena porcentagem de professores com *master degree* ou mais; destacando-se a existência de um percentual de 8,6% sem formação superior alguma.

Tais dados, no entanto, não revelam com exatidão os tipos de cursos a que se referem os níveis ISCED, no sentido de diferenciar cursos de graduação plena –*bachelor* – com ou sem formação para docência. Ao mesmo tempo, os cursos *master degree* podem ser compreendidos como pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado). Estes dois exemplos são característicos da distinção própria do caso brasileiro, onde bacharelado indica formação específica na área acadêmica, mas não formação para docência, que é realizada em cursos chamados de licenciatura. Neste sentido, há insuficiência nas informações TALIS, que podem levar a distorções, pois não fica explícito a qual nível de formação se referem às respostas dadas pelos professores.

Com relação às condições de emprego e contratação, o estudo indica elementos importantes no desenvolvimento do trabalho docente, considerando-se a estabilidade no emprego como elemento essencial para o desenvolvimento do trabalho.

Tabela 4 - Status de emprego

	Status de emprego		
	Permanente	Contrato: Mais de 1 ano	Contrato: 1 ano ou menos
Países	%	%	%
Brasil	74,2	7,1	18,7
Áustria	89,3	2	8,7
Eslováquia	82,1	3,8	14,1
Média TALIS	84,5	4,6	11,1

Fonte: OCDE (2009).

Em geral, pode-se verificar que a maioria dos professores, nos países aqui estudados, tem estabilidade de emprego, sendo professores permanentes. No entanto, Brasil e Eslováquia ficam abaixo da média geral dos países analisados pela TALIS. Estes dois países, conseqüentemente, se destacam na contratação de professores temporários com menos de um ano de contratação, cujos índices se situam acima da média, com 18,7% e 14,1%, respectivamente. Relatório TALIS indica que o *status* de professor permanente “[...] pode ser visto como um benefício na escolha da carreira docente e poderia estar ligado [...] ao reconhecimento que recebem por seus esforços e sua motivação para melhorar a sua eficácia como professores” (OCDE, 2009, p. 29). Neste sentido, Brasil e Eslováquia poderiam indicar um baixo estímulo na direção da melhoria do desempenho docente. Além do reconhecimento e da motivação, a rotatividade, decorrente da falta de estabilidade, pode ter impacto negativo na consolidação do quadro de pessoal docente, dificuldades no processo de formação continuada e acúmulo de experiência, que são fatores que influem na qualidade do trabalho.

Tabela 5 - Experiência/tempo de trabalho

	Primeiros 2 anos de trabalho	De 3-10 anos de trabalho	11-20 anos de trabalho	20 anos ou + de trabalho
Países	%	%	%	%
Brasil	9,6	38,6	32,4	19,3
Áustria	4,4	15,1	23,3	57,2
Eslováquia	7,7	29,1	21,7	41,5
Média TALIS	8,3	29,2	26,9	35,5

Fonte: OCDE (2009).

Os dados relacionados à experiência de trabalho revelam que a Áustria possui um número elevado percentual de professores com 20 anos de carreira ou mais, o que corrobora com a distribuição da faixa etária dos professores; por sua vez, há um percentual baixo de professores jovens e com pouco tempo de carreira, com 4,4%. Na Eslováquia, apesar do indicativo de 41,5 % de professores com mais de 20 anos de carreira, há uma entrada de professores na carreira de 7,7%. No Brasil há um contingente elevado de professores jovens e com menos de 10 anos de carreira (48,2%), indicando uma distribuição mais equilibrada entre as diferentes faixas.

Esses dados podem indicar, por um lado, que há baixa atratividade pela carreira docente na Áustria. Por outro lado, é importante destacar maior necessidade de treinamento e aperfeiçoamento para aqueles países onde há predominância de professores com menor tempo de carreira, como é o caso brasileiro.

Na Tabela 5 é possível identificar que, no Brasil, há uma parcela significativa de professores que participou de programas de desenvolvimento profissional. No entanto, se compararmos à Áustria e Eslováquia, que possuem maior número de professores com mais experiência de trabalho (Tabela 4), o Brasil tem um índice inferior em termos de participação em atividades de treinamento. Em termos de intensidade de participação, no entanto, o Brasil aparece como o que mais participa de atividades de maior duração, acima da média TALIS. Tanto Áustria quanto Eslováquia têm como característica o desenvolvimento de atividades de curta duração, sendo que a maioria das atividades deste tipo se desenvolvem em períodos de um a dez dias.

Tabela 6 - Desenvolvimento profissional (18 meses anteriores à pesquisa)

Países	% prof. que participaram nos últimos 18 meses	Dias de participação em treinamento				
		1-5 dias	6-10 dias	11-20 dias	21-30 dias	31 dias ou mais
Brasil	83	23,2	14,2	18,6	9,0	18,0
Áustria	96,6	29,9	34,0	23,6	5,9	3,3
Eslováquia	75	34,6	20,2	13,4	4,3	2,5
Média TALIS	88,5	32,3	27,1	18,5	5,1	2,9

Fonte: OCDE (2009).

Corroborando com os dados acima, a Tabela 6 apresenta os tipos de atividades de desenvolvimento profissional em que os docentes participaram. A Áustria possui grande percentual de professores participantes de cursos e *workshops* e diálogo informal, geralmente de curta duração, e aponta baixo número de participantes em programas de qualificação.

O Brasil apresenta uma maior intensidade em programas de qualificação, de maior duração, o que se confirma na Tabela 5. Mas, pode-se considerar que tais programas de qualificação ficam abaixo das necessidades reais, se relacionarmos com o dado apresentado na Tabela 4, indicativa de professores iniciantes.

Tabela 7- Tipo de desenvolvimento profissional (18 meses anteriores à pesquisa)

Países	%	Brasil	Áustria	Eslováquia	Média TALIS
Cursos e workshops	%	80,3	91,9	75,5	81,2
Conferências e seminários	%	61	49,2	75,9	48,9
Programas de qualificação	%	40,8	19,9	83	24,5
Observação/visitas a outras escolas	%	32,5	10,3	66	27,6
Desenvolvimento profissional virtual	%	21,9	37,6	78	40
Pesquisa individual/colaborativa	%	54,7	25,9	83,8	35,4
Observação monitorada	%	47,5	18,4	78,6	34,9
Leitura /literatura profissional	%	82,5	89,4	88,8	77,7
Diálogo informal	%	94,2	91,9	85,9	92,6

Fonte: OCDE (2009).

A Eslováquia surpreende com elevada participação em todos os tipos de atividades de desenvolvimento, mas, se relacionarmos com os dados da Tabela 5, cujos percentuais são indicativos de baixa intensidade, o número de dias de participação, não é compatível com os dados da Tabela 6, na qual os percentuais destinados a programas de qualificação (83%) e pesquisa (83,8%), que exigem maior duração, são significativos. Esses dados podem revelar um equívoco de interpretação dos professores.

Com relação aos custos e apoio financeiro para as atividades de desenvolvimento profissional, salienta-se que a Eslováquia apresenta dados indicativos de elevado suporte financeiro para a grande maioria das atividades de desenvolvimento profissional. Na Áustria, quase a metade dos cursos desenvolvidos não acarretaram custo para os professores. No Brasil, um pouco mais que a metade dos cursos não representou custos para os professores, ainda que seja o país com maior número de professores (18,3%) que ainda pagam por suas atividades de desenvolvimento profissional. Aqui, no entanto, é preciso observar que a omissão da separação dos resultados de escolas públicas e privadas impede uma análise mais consistente sobre o apoio financeiro recebido e o tipo de investimento público com relação ao desenvolvimento profissional.

Tabela 8 - Apoio ao desenvolvimento profissional realizado pelos professores

Países	NÃO PAGOU NADA	PAGOU ALGUNS	PAGOU TODOS
Brasil	54,8	26,9	18,3
Áustria	43,7	49,7	6,6
Eslováquia	70,4	24,1	5,5
Média TALIS	65,2	26,7	8,1

Fonte: OCDE (2009).

Na Tabela 8 podemos identificar que, no Brasil, mais da metade dos professores indicam não participar de programas de desenvolvimento pelo custo elevado (51%) e por conflito com o horário de trabalho (57,8%), fatores que deverão ser analisados separando as escolas públicas das privadas, já que nas primeiras essas atividades tendem a ser garantidas pelo Estado. Na Eslováquia e na Áustria há grande número de professores (64% e 58%, respectivamente) que justificam a não participação em programas de desenvolvimento por não serem adequados às suas necessidades profissionais. Nesse caso, há um indício de que as atividades oferecidas não são adequadas para a maioria dos professores.

Tabela 9 - Razões p/ não participar de desenvolvimento profissional

	Não possuía pré-requisito	Muito caro	Falta de apoio do empregador	Conflito com trabalho	Responsabilidades familiares	Não adequado ao desenvolvimento profissional
Países	%	%	%	%	%	%
Brasil	5,1	51,0	24,6	57,8	18,4	27,0
Áustria	2,6	18,0	9,3	41,5	29,0	64,2
Eslováquia	9,5	18,8	12,8	38,2	20,6	58,0
Média TALIS	7,2	28,5	15,0	46,8		42,3

Fonte: OCDE (2009).

Fator marcante, na qualidade das atividades escolares, diz respeito ao número de alunos por escola e por sala de aula. Além disso, no âmbito escolar é preciso um maior número de funcionários para atender uma demanda maior de alunos. Na sala de aula, um maior número de alunos por professores leva à perda da qualidade das atividades de aprendizagem. No caso brasileiro, há um percentual acentuado com número elevado de alunos por escola e por sala, muito acima da média TALIS. Áustria e Eslováquia apresentam valores abaixo da média TALIS, tanto em termos de alunos por escola, como alunos por sala de aula. Tais dados são significativos para uma melhor performance, como pode ser evidenciado nos escores do PISA (Quadros I e II), que revelam uma condição mais problemática no Brasil.

Tabela 10 - Características das escolas

Países	Nº ALUNOS POR ESCOLA	MEDIA ALUNOS POR SALA
Brasil	601,2	32,2
Áustria	300,6	21,1
Eslováquia	351,8	21,1
Média TALIS	489,1	23,5

Fonte: OCDE (2009).

Na mesma linha de raciocínio, a relação entre professores e profissionais de apoio pedagógico, pessoal de apoio técnico, material didático, biblioteca e outros, estão relacionados ao melhor desempenho e funcionamento escolar.

Tabela 11 - Recursos da escola (problemas relatados pelos diretores)

	Falta de técnicos laboratório	Falta de pessoal de apoio instrucional	Falta de material instrucional	Falta de computadores para ensino	Falta de material biblioteca	Falta de outros equipamentos
Países	%	%	%	%	%	%
Brasil	65,1	61,1	28,6	59,2	57,9	64,1
Áustria	21,3	68,7	12,2	25,5	16,8	35,0
Eslováquia	24,9	33,1	38,7	57,1	53,5	64,1
Média TALIS	32,3	44,5	31,1	48,2	45,9	57,6

Fonte: OCDE (2009).

No caso brasileiro, há uma elevada carência em termos de recursos humanos, além de falta de equipamentos e material. No que diz respeito aos equipamentos, a Eslováquia também possui baixos recursos. A Áustria, por sua vez, apresenta carência apenas no que diz respeito à falta de pessoa de apoio instrucional. Este aspecto revela as condições materiais e de recursos humanos, fortemente relacionadas ao investimento em educação.

Limites e contribuições da pesquisa comparada

Para uma análise coerente dos dados é preciso observar alguns problemas relacionados à pesquisa TALIS. Salientamos aqueles relacionados aos aspectos técnicos da pesquisa. Um destes aspectos consiste na ausência de indicação ou distinção entre escolas públicas ou privadas, o que dificulta a detecção de problemas

relacionados aos investimentos públicos em educação. Além disso, dados sobre formação, ainda que se utilizem do ISCED, não revelam as condições reais de cada país, tendo em vista as diferenças na organização dos sistemas educacionais e dos níveis de ensino. Ademais, a análise da carreira e do tempo de serviço carece de informações sobre como cada país define as políticas de emprego e carreira, bem como, exige informações sobre as peculiaridades das escolas privadas.

Por outro lado, como os dados sobre a formação professores não são inteiramente confiáveis, tendo em vista a estrutura específica dos sistemas educacionais, não podemos distinguir se a formação, relacionada aos cursos superiores, contempla a formação específica para a docência, como é o caso brasileiro. Dados, coletados por meio da *Sinopse do professor* (BRASIL, 2007), revelam que dos 736.502 professores, 540.496 possuem licenciatura no Brasil (73%). Os dados também não revelam a duração dos cursos, nem a carga horária dedicada aos conteúdos teóricos e às práticas de ensino, entre outros aspectos.

Aliás, a indistinção dos níveis mais avançados, como *master degree*, pode ocultar as diferenças entre formação especializada no âmbito profissional ou no âmbito acadêmico. O que significaria, no caso dos programas de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu*, maior ou menor domínio dos conhecimentos científicos, além de uma possível melhor compreensão acerca da temática, ou uma especialização mais voltada ao exercício da profissão.

No que tange às condições de trabalho, não é possível identificar se o melhor desempenho dos professores está relacionado às questões socioeconômicas dos professores – tais como: salário; distância entre escola e residência; número de escolas em que o professor leciona; a sobrecarga de trabalho em termos de horas diárias – porque não há dados suficientes sobre esses quesitos.

Também se constata a ausência de informações sobre as regiões investigadas. Não é possível saber onde há maior ou menor urbanização, oferta adequada de condições infraestruturais – como transporte e saneamento – ou se o nível socioeconômico dos alunos é mais ou menos elevado, dados que poderiam explicar as informações sobre violência, vandalismo e outros aspectos também elencados no TALIS.

Todavia, ao analisar algumas variáveis, nos países selecionados, relacionadas à formação e condições de trabalho docente, investigadas pela pesquisa TALIS (OCDE, 2009), que podem influenciar as performances em leitura, no PISA 2009 (OCDE, 2010), pode-se indicar algumas relações a serem investigadas com mais profundidade, dado que as informações carecem de maior detalhamento e que os resultados baseados na média encobrem desigualdades internas.

A Eslováquia exibiu a melhor performance em leitura no PISA 2009, entre os países selecionados nesta pesquisa, apresentando crescimento de 16 pontos no período de 2003 a 2009. Entre os fatores analisados, se destacaram: elevado percentual de professores

com mais tempo de trabalho e, conseqüentemente, maior experiência (41,5%); com emprego permanente, ou seja, com estabilidade (82,1%); com menor carência de recursos humanos na escola (técnicos de laboratório e pessoal de apoio) e com menor número de alunos por sala de aula (21,1%), abaixo da média TALIS (23,5%).

A Áustria teve performance no PISA 2009 inferior à Eslováquia e superior ao Brasil em leitura, mas, apresentou queda de 37 pontos no período de 2000 a 2009, fato que deve ser investigado. Os dados que se sobressaem na pesquisa TALIS se referem ao percentual superior de professores mais experientes (57,2%); com emprego permanente (89,3%); professores participando de atividades de desenvolvimento profissional (96,6%), ainda que de curta duração e com menor número de dias de formação nos últimos 18 meses anteriores à pesquisa (63,9% na faixa de 1 a 10 dias); com menor carência de recursos materiais (computadores, material instrucional, da biblioteca ou outros) e com menor número de alunos por sala de aula (21,1%). Entretanto, apresenta maior carência de pessoal de apoio instrucional (68,7%) e a maioria dos professores (64,2%) indica inadequação das atividades de desenvolvimento profissional. É importante, também, destacar que, entre os três países, é o que possui o IDH mais elevado (0,885) e o maior PIB *per capita* (US\$ 45.159), fatores que refletem melhores condições socioeconômicas, e que mais investiu em educação (5,4% do PIB).

O Brasil obteve desempenho inferior aos dois países pesquisados em relação à média PISA, mas, apresentou crescimento constante, num total de 16 pontos no período de 2000 a 2009. Destacam-se os percentuais mais elevados de professores mais jovens (6,1%) e uma distribuição mais equilibrada entre as faixas etárias, o que revela um menor índice de envelhecimento da profissão, ainda que os dados não permitam afirmar que a atratividade da carreira possa ser mais significativa. Salientam-se, considerando os três países investigados, professores que participaram de treinamento (83%); o maior número de dias no período (31 ou mais), a maior oferta de programas de qualificação (40,8%), que têm maior duração; e, sobretudo, a menor taxa de inadequação das atividades (27,7%). Por outro lado, é o país que possui as escolas de maior porte (601,2) e o maior número de alunos por sala (32,2). Além disso, é o país que apresenta o menor IDH (0,718), o menor PIB per capita (US\$ 10.716) e o menor investimento em educação (5,08% do PIB), fatores que, certamente, influem nas condições de trabalho dos docentes e no desempenho dos alunos, que possuem maior desigualdade nas suas condições socioeconômicas.

Destacamos nossa preocupação com o fato de que tais estudos interferem no desencadeamento de políticas educacionais. Tomados como critérios para diagnóstico, podem desconsiderar as desigualdades sociais e econômicas internas de cada país e, se assumirem um caráter prescritivo, desencadear ações e políticas públicas nem sempre adequadas à situação concreta de cada país.

É fato que a análise de dados provenientes de estudos comparados pode revelar problemáticas comuns a diferentes países. A questão que se coloca é: o que se pode comparar? Como é possível, frente a um fenômeno global de financeirização do capital, associado a mudanças na compreensão do Estado-Nação, assegurar a captura da particularidade histórica, das características culturais locais, das formas de organização, das formas de comunicação e de desenvolvimento científico, e as relações de poder que envolvem a construção e disseminação dos saberes?

A construção do conhecimento e sua consequente disseminação expressam as mediações sociais. Refletem a particularidade de uma dada situação histórica frente à totalidade social.

Tomamos como premissa o fato de que no capitalismo as diferenças econômicas e sociais nos diferentes países são necessárias para o processo de acumulação de capital. Estas desigualdades se concretizam tanto pela exploração da força de trabalho, mais ou menos barata, como na criação de novos nichos comerciais e investimentos a longo prazo, quando das crises de superacumulação (HARVEY, 1992).

Nas últimas décadas, a predominância mundial do capital financeiro se dá, de acordo com Chesnais (1995), de modo hierarquizado, resultante das operações de capital concentrado e das relações de dependência entre os Estados.

Se considerarmos as características históricas de desenvolvimento de países periféricos e semiperiféricos, teremos um quadro de grandes disparidades em termos de renda per capita e, conseqüentemente, na distribuição de renda, nos investimentos em infraestrutura, educação e saúde, o que revela um

[...] retrocesso econômico, político, social e humano. Hoje em dia, muitos países, certas regiões dentro de países, e até áreas continentais inteiras (na África, Ásia, e mesmo na América Latina) não são mais alcançados pelo movimento de mundialização do capital, a não ser sob a forma contraditória de sua própria marginalização. (CHESNAIS, 1995, p. 18-19).

Ao analisarmos dados de *surveys* podemos incorrer no risco de desconsiderar tais características, levando ao descolamento dos dados frente às condições infraestruturais, econômicas e sociais dos países estudados. Ainda é preciso ponderar que, a partir do Consenso de Washington, em 1989, as orientações para o reajuste econômico passaram a considerar como condição prioritária a redução de gastos do Estado. Tal redução tem levado a um profundo reajuste fiscal, às privatizações e à descentralização administrativa, o que afeta profundamente os investimentos em educação, e se torna um agravante em países menos desenvolvidos e com carências históricas relacionadas aos baixos investimentos sociais e educacionais.

O ajuste ou ‘*concertación*’ traduz-se por três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização. A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma da previdência e a reformado Estado, o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado. A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106, grifo do autor).

Há que se considerar, nesse contexto, o fato de que as características de ajuste do Estado se dão de modo bastante diferenciado, conforme aponta Gentili (1998):

[...] por um lado, a frágil institucionalização que marcou a transição para a democracia naquelas nações que superavam a traumática experiência de longas ditaduras, e, por outro, as peculiaridades de regimes políticos democráticos de caráter tutelar e com alto grau de corrupção nos poucos países que não enfrentam governos de *facto* durante esse período, constituíram fatores propícios para a expansão do neoliberalismo na América Latina. (GENTILI, 1998, p. 13).

Pesquisas e levantamentos promovidos por diferentes agências (UNESCO, OCDE, Banco Mundial) trazem indicadores classificatórios³ que pretendem contribuir para a identificação de desvios nos sistemas de ensino, frente às transformações e às exigências mundialmente estabelecidas pelas próprias agências, dentro da lógica de formação necessária à manutenção dos processos de organização do capital.

Este mecanismo de controle, calcado em avaliações externas à escola, é denominado *School Accountability*, originado nos Estados Unidos e Inglaterra na década de 1970, posteriormente disseminando internacionalmente como parâmetro para políticas de eficácia educativa.

3 Ações voltadas para a certificação ou a acreditação, baseadas em critérios objetivos de qualidade, associadas a dados estatísticos, têm o objetivo de gerar indicadores para identificar problemas e responsabilidades (DIAS SOBRINHO, 2007).

Desde a década de 1990, a UNESCO vem desenvolvendo pesquisas comparativas com o programa denominado *World Education Indicators* (WEI), assim como a OCDE vem desenvolvendo o INES (*Indicators of National Education Systems*), dos quais fazem parte *surveys*, como o TALIS e o PISA.

Se há evidências de um menor desempenho em países como o Brasil – que neste estudo aponta problemas, tais como: número elevado de alunos por turma; poucos profissionais de apoio; professores em situação instável de emprego –, seria preciso relacioná-las aos precários investimentos públicos para valorização da profissão docente, entre outros, que se relacionam, por sua vez, com o baixo IDH, o parco PIB *per capita* e os insuficientes índices de investimento em educação (Quadro III).

Desconsiderar que os investimentos, o financiamento e as formas de gestão dos Estados-Nação são diferenciados em países do capitalismo central e do capitalismo periférico, pode levar a comparações mais nefastas do que propositivas, em termos de identificação de lacunas a serem preenchidas. No entanto, pode-se dizer que, apesar das diferentes formas pelas quais os Estados se organizam historicamente e as suas particularidades, o problema central parece comum a todos os países, em especial àqueles subsumidos à lógica dos países do capitalismo central, qual seja: a preponderância dos mecanismos de controle do Estado.

No entanto, a obviedade do fato de que países que mais investem em educação apresentam melhores resultados, não pode nos afastar de uma análise, baseada nas lacunas das pesquisas de larga escala, nas ausências e carências de informações, e nas fragilidades dos sistemas educacionais. Ainda que existam mais contras do que prós nesse tipo de pesquisa, é importante identificar e analisar disparidades e limites do uso dos resultados na orientação das políticas, tendo em vista que:

La comparación científica de sistemas, instituciones o procesos educativos cada vez más complejos, efectuada por los especialistas en educación comparada, sólo tendrá relevancia científica si se incluye la memoria histórica, es decir, la reconstrucción activa que es función del presente y de una gama de significados culturales. Es así cómo puede evidenciarse la importancia que tiene la comparación en construcción del objeto de conocimiento producto de la investigación (Rivière, 1989). Consecuentemente, la investigación educativa desarrollada desde una perspectiva comparada serviría para situarse en el presente gracias a una comprensión rigurosa de la realidad educativa y del contexto social en el cual se desarrolla a partir de la historia que la precede. (RUIZ, 2011, p. 11).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do professor**. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

CHESNAIS, F. **A mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1995.

DIAS SOBRINHO, J. Acreditación de la educación superior en América Latina y el caribe. In: SANYAL, Bikas C.; TRES, Joaquim. **La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?** Barcelona: Mundi Prensa Libros S.A.; Global university network for innovation, 2007. p. 282-294.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, CEDES/UNICAMP, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Banco de Dados – Países**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat/>>. Acesso em: 9 mar. 2012.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Creating Effective Teaching and Learning Environments. Teaching And Learning International Survey (TALIS)**. Paris: OCDE, 2009. Disponível em: <www.oecd.org>. Acesso em: 10 jan. 2011.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. PISA 2009. **Results: what students know and can do: student performance in reading, Mathematics and Science (v. I)**. Paris: OECD, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17807/9789264091450-en>>. Acesso em: 09 jan. 2011.

RUIZ, G. El lugar de la comparación en la investigación educativa. **Revista Latino americana de Educación Comparada - RELEC**, Año 2, n. 2, Buenos Aires, 2011. Disponível em: <<http://www.saece.org.ar/relec/revistas/2/art9.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

Recebimento em: 06/08/2012.

Aceite em: 20/01/2013.