

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESPANHA E NO BRASIL: ESTUDO COMPARADO SOBRE TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS

Rose Meri Trojan
Brasil, março de 2010

RESUMO

Os estudos comparativos tem sido objeto de governos e de organizações multilaterais, adquirindo cada vez mais relevo no atual processo de globalização. Na avaliação das políticas, especialmente as educativas, a comparação se utiliza para delimitar parâmetros de qualidade e modelos de eficiência. Este trabalho apresenta um estudo sobre as políticas de formação e desenvolvimento profissional para professores do ensino secundário na Espanha e no Brasil, sob a influência dos processos de globalização e reforma do Estado, com a finalidade de identificar as tendências em curso. As categorias utilizadas para a análise são descentralização, financiamento e avaliação, que são aquelas que balizaram as reformas de Estado e causaram impacto nas políticas educacionais e no perfil docente. Para a comparação, são utilizados dados de estudos e pesquisas internacionais, realizadas pela OECD e UNESCO e nacionais, referentes a informações oficiais da Espanha e do Brasil. Os dados indicam que os temas-chave lançados pela OECD em 2005 – *atrair, formar e reter bons professores* – continuam no topo da agenda política, pois a profissão docente ainda se mostra pouco atrativa e apresenta problemas que exigem investimento que, nem sempre, se articulam com as prioridades econômicas de cada país.

PALAVRAS CHAVE: política de formação de professores, educação comparada, globalização, Estado e educação.

Rose Meri Trojan

Fone: 0055 41 32574901

Móbil: 0055 41 99612240

rosetrojan@uol.com.br

Doutora em Educação

Professora de Educação Comparada

Universidade Federal do Paraná

Curitiba – Paraná – Brasil

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESPANHA E NO BRASIL: ESTUDO COMPARADO SOBRE TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS

Rose Meri Trojan

1. Introdução

A formação de professores envolve não apenas questões educacionais, mas políticas, econômicas e sociais. No atual contexto global, os estudos comparados sobre esse tema vem sendo foco de intensa discussão. Aqui se propõe identificar as tendências das atuais reformas européias, realizando um estudo comparado entre Espanha e Brasil a partir das mudanças ocorridas na formação de professores de ensino secundário básico¹ no marco do atual processo de globalização.

As reformas educacionais que têm se sucedido desde os anos 1990, se justificam a partir de processos globais, induzidas pela transformação das tendências econômicas (ESTEVE, 2006: 21-22). Nessa perspectiva, as reformas realizadas apresentaram novos modelos de gestão e financiamento da educação e de organização dos sistemas, das escolas e dos currículos, que, por sua vez, exigiram novos modelos de formação docente.

Nesse período, tanto o Brasil quanto a Espanha realizaram processos de reforma do Estado e reformulação das suas leis gerais de educação. A reforma brasileira sofreu grande influência da espanhola, com a qual é possível encontrar muitas conexões, “especialmente por sabermos da influência de ideólogos daquele país nos rumos da nossa LDB” (LÜDKE, MOREIRA, CUNHA, 1999: 293).

A partir desse processo, os estudos e debates sobre os problemas de adequação da educação ao contexto global indicam a necessidade de novas mudanças. Vega Gil aponta para “la crisis de los sistemas educativos generales que son consecuencia de los cambios culturales, económicos, sociales y tecnológicos, provocados por el amplio, incierto y diverso fenómeno de la globalización” (VEGA GIL, 2007: 12).

¹ O ensino secundário básico ou inferior corresponde às séries finais do ensino fundamental no Brasil (BRASIL, 1996).

2. Contexto global e reforma do Estado

As mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais ocorridas a partir do fim do século XX abrigam-se sob o fenômeno da globalização e são justificadas pela ideologia neoliberal, como forma de responder à crise econômica e possibilitar uma reforma do Estado adequada aos novos parâmetros da economia.

A globalização, além da dimensão econômica, tem implicações de ordem política e cultural, que são fundamentadas e sustentadas pela ideologia neoliberal. Segundo Perry Anderson, o neoliberalismo nasceu logo após a II Guerra Mundial como uma reação contra o Estado de Bem Estar Social e contra qualquer limitação do mercado por parte do Estado. (ANDERSON, 1995)

Como consequência, as principais características da globalização recente se expressam na mudança do papel do Estado e na reestruturação do sistema interestatal para fazer frente à crise da economia capitalista. Dessa forma, desencadeou-se em todos os países um amplo processo de reforma de Estado. (ANDERSON, 1995)

As reformas se traduzem, basicamente, em três princípios: focalização, descentralização e privatização. *Focalizar*, substituindo direitos por benefícios de acesso seletivo (políticas compensatórias); *descentralizar* ou *desconcentrar* operações, mas, não decisões políticas; e *privatizar*, transferindo para o setor privado (ou 3.º setor) propriedades, operação/gestão de serviços – delegando competências ou simulando no público a lógica do mercado (SOUZA, 2002). O conceito de governança, indicado por VEGA GIL, sintetiza essa tendência de mudança:

“Es decir, la gobernanza como presencia de los criterios de mercado NE La organización y funcionamiento de las instituciones públicas que expresa la legitimidad de la sociedad en el control y participación de los procesos de gobierno. Es, por tanto, una gestión horizontal o transversal, que se opone a la gobernabilidad entendida como término que describe la capacidad de los gobiernos para organizar de manera vertical la red social” (VEGA GIL, 2009: 5).

3. Espanha e Brasil no contexto da globalização

Apesar de sofrer igualmente impactos do recente processo de globalização, Espanha e Brasil apresentam situações e condições econômicas, políticas, sociais e culturais distintas. Entretanto, não se pretende aqui estabelecer relações assimétricas de comparação, mas, somente, identificar as bases, a partir das quais cada nação se insere na atual conjuntura mundial.

A despeito da diferença no total do PIB/2007 entre os dois países ser inferior a 10%, o PIB per capita espanhol é mais de quatro vezes maior que o do Brasil, onde população é consideravelmente maior. Essa diferença causa impacto na qualidade de vida (IDH) e no montante dos gastos públicos com educação – apesar de ambos investirem cerca de 4% do PIB – e, conseqüentemente, limitam o acesso dos brasileiros à educação, como se pode perceber nas taxas de alfabetização e de matrículas (quadro 1).

QUADRO 1: BRASIL – ESPANHA

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

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php> Acesso: 18/01/2010.

Além das proposições emanadas de organismos multilaterais, que tem orientado as reformas de Estado, a globalização tem levado muitos países a se organizar em torno de interesses comuns, sobretudo no campo econômico e político, mas, em certa medida como decorrência, também do âmbito cultural e educativo. Enquanto a Espanha integra a União Européia², o Brasil tem promovido o Mercosul³.

No setor educativo a União Européia tem realizado muitos estudos através de Eurydice⁴, para reforçar a cooperação e melhorar a compreensão dos sistemas e políticas educacionais, focando, entre outras, a questão da mobilidade estudantil⁵ e da creditação de diplomas.

Na América Latina, especialmente entre os países ligados ao Mercosul, tem-se envidado esforços no campo das pesquisas, do intercâmbio de estudantes e professores. Entre as ações levadas a cabo pode-se destacar a Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO⁶ e a UNILA⁷, Universidade da Integração Latino-Americana.

Todas essas iniciativas, na Europa e na América Latina também são conseqüências da globalização da economia e dos ajustes estruturais realizados para combater as crises do

² Ver: http://europa.eu/abc/history/index_pt.htm Acesso: 18/02/2010.

³ Ver: http://www.mercosur.int/t_generic.jsp?contentid=655&site=1&channel=secretaria&seccion=2 Acesso: 18/02/2010.

⁴ Ver: www.eurydice.org

⁵ A mobilidade estudantil tem sido promovida por meio de programas como o Erasmus e o Sêneca.

⁶ Ver: www.redestrado.org.

⁷ Ver: <http://www.unila.ufpr.br/>

capitalismo. Associadas à questão econômica, se desenvolvem ações culturais e educacionais, como parte de um novo patamar ideológico, político e social.

4. Influência da economia de mercado na educação

O processo de adequação ideológica e administrativa, desenvolvido no Estado a partir do modelo de *governança*, tem impacto na reestruturação organizativa e na gestão das instituições educacionais, nas quais a lógica do mercado está implícita (TEJADA FERNÁNDEZ, 2000: 9-10).

De acordo com Carnoy (2001a), as reformas estão baseadas na competitividade, na descentralização, no controle mais intensivo pela via da legislação e na gestão racionalizada dos meios educativos. Entre as mudanças observadas nas políticas públicas para a educação, destacam-se diversas configurações de *descentralização*, de *sistemas de avaliação* centralizados, novos modelos de *financiamento e privatização*, entre outras, que revelam a presença de critérios do mercado na gestão e organização administrativa das instituições.

Descentralização é um processo de delegação que tem sido determinado por vários fatores (VEGA GIL, 2009:6). No âmbito político, significa autonomia, ou seja, delegação de poder e competência para tomar decisões; no administrativo, refere-se à delegação de funções e responsabilidades; no econômico, redistribuição de recursos; e no territorial, desconcentração da autoridade estatal (LAUGLO, 1996). Esse é um fenômeno global, no entanto, observam-se diferenças significativas de um país para outro na regulação desse processo, (KRAWCZYK; VIEIRA; 2008: 130-131).

A maioria das propostas implantadas mantém a centralização da maior parte do poder de decisão e respondem mais a critérios de ordem administrativa e financeira. Em países como o Brasil, nos quais a educação formal está fortemente descentralizada, as reformas conduzem, ao mesmo tempo, a uma maior centralização, baseadas em normas legais mais rigorosas e controle mediante aplicação de testes nacionais para os estudantes (CARNOY, 2001a: 102).

Na Espanha, a autonomia em termos curriculares é limitada pela lei geral da educação (LOE, 2006) e normativas como a *Orden ECI/3858/2007*, que criou o *Máster de Educación Secundaria*, que está orientando os planos de estudo para a nova formação pedagógica dos professores (VEGA GIL: 2009).

No Brasil, além da lei de diretrizes e bases (BRASIL, 1996), são estabelecidas diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação para elaboração dos currículos e programas

em cada nível e modalidade de ensino a partir da qual cada instituição de ensino elabora seu projeto. Porém, as avaliações padronizadas, realizadas pelo ministério da educação, acabam por limitar o poder de decisão.

Consegue-se perceber, portanto, uma tendência geral de descentralização, tanto na Espanha quanto no Brasil, que proporciona maior ou menor grau de autonomia nas diferentes formas de efetivação das políticas. Segundo Pereyra (2002), o aumento da descentralização é uma das alterações mais significativas da nova estrutura estatal. O que leva a questionar o conceito de autonomia ao qual está intimamente ligado, já que este processo não significou redução do controle central, mas, justo o contrário.

O *financiamento* e a *privatização*, apesar de apresentar uma relação de interdependência, também têm configurações distintas. Em alguns países, ocorreu a privatização plena de algumas instituições; em outros, uma privatização parcial, mediante convênios com instituições privadas, ou, ainda, através da cobrança de matrículas e/ou anuidades. Além disso, o financiamento de projetos, estágios e bolsas de estudo por meio de convênios com empresas privadas estão se tornando cada vez mais comuns nas instituições públicas (VEGA GIL, 2009).

Porém, a experiência da privatização, qualquer que seja o modelo adotado, não tem apresentado melhoria na qualidade da educação, ou seja, tende a acentuar as desigualdades de rendimento sem melhorar o acesso e a proficiência dos alunos. (CARNOY, 2001b: 118)

A educação pública predomina no nível básico e as universidades espanholas e brasileiras seguem, sobretudo, públicas. Porém, sofrem impactos de uma privatização indireta. Ainda que na Espanha as instituições recebam recursos financeiros do Estado, se institui uma forma de provisionamento de recursos resultante de receitas – procedente de taxas de matrícula dos cursos de graduação e pós-graduação – que é parte de um sistema de “quase mercado educativo”, conforme indica VEGA GIL (2009).

As instituições públicas brasileiras, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996) não podem cobrar nenhuma taxa dos alunos. Porém, por meio da criação de fundações paralelas⁸ podem não só captar recursos e estabelecer parcerias com empresas privadas, como cobrar taxas de

⁸ Como por exemplo, a Fundação da Universidade Federal do Paraná para o Desenvolvimento da Ciência, da Tecnologia e da Cultura (FUNPAR). A FUNPAR é uma fundação de apoio à UFPR sem fins lucrativos que promove a execução de programas e eventos de ensino, pesquisa e extensão e atividades culturais; concede bolsas de estudo e pesquisa, de graduação e pós-graduação, além de prestar serviços técnicos e administrativos, inclusive com o fornecimento de mão de obra a instituições públicas e privadas. Disponível em www.funpar.ufpr.br/ Acesso em 15/02/2010.

matrícula dos cursos de pós-graduação⁹ *latu sensu* (especializações), cursos de línguas e outros.

Além da cobrança de cursos e serviços, a privatização também pode ser identificada, na Espanha, na cessão de serviços de manutenção da infra-estrutura a empresas ou associações e transferência da gestão financeira a entidades que se organizam com critérios estritamente financeiros e mercantis (VEGA GIL, 2009). No Brasil ocorre o mesmo, sendo muito comum a contratação de empresas para a realização dos serviços de limpeza, por exemplo, ou realização de pesquisas financiadas por empresas.

Essas e outras formas de financiamento da educação demonstram uma clara influência das regras adotadas no setor privado, seja através da cobrança de taxas, que fere a gratuidade; da distribuição de benefícios individuais, que fere a igualdade; seja através da terceirização e da venda de serviços, que fere o caráter público.

Os *sistemas nacionais de medição e avaliação da educação* foram criados como peça-chave da nova gestão e do novo papel do Estado. Tais sistemas têm como finalidade principal garantir, juntamente com a legislação e outras normas, o controle centralizado articulado com a descentralização administrativo-financeira. A avaliação institucional de “orientação mercantil”, segundo VEGA GIL (2009), seguiu duas linhas: a medição do desempenho estudantil como forma de “prestação de contas” para a sociedade e a avaliação de desempenho dos docentes.

A avaliação dos alunos foi padronizada pelos modelos internacionais adotados por organismos multilaterais. A principal é referência o *Program International of Student Avaliation*, o PISA¹⁰, da OECD¹¹. O programa avalia, por meio de provas, até que ponto os estudantes no final da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e competências que são essenciais para a plena participação na sociedade. O Brasil, como país convidado e a Espanha, como membro da OECD, participaram de todas as fases (OCDE, 2009).

Ainda que seja necessário controlar a qualidade, esses sistemas de avaliação não têm conseguido subsidiar as políticas educacionais para diminuir desigualdades e diferenças. Assim, como o sistema se baseia na competitividade, a tendência é sempre evidenciá-las.

⁹ Ver por exemplo os cursos oferecidos pelo Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, onde um MBA em Marketing for Business Advancement exige um “investimento” de 15 parcelas de R\$ 750, num total de R\$ 11250 (o equivalente a cerca de U\$ 6038 ou € 4440) em http://www.ceppad.com/index_noticias14.asp Acesso em 12/02/2010.

¹⁰ O PISA é uma avaliação internacional padronizada, administrada para jovens de 15 anos de idade nas escolas do qual participam os 30 membros da OECD e países convidados.

¹¹ OECD, Organization for Economic Co-operation and Development. Em português: OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

A *competitividade* está associada aos processos de avaliação institucional realizados de forma centralizada (CARNOY, 2001a). Os sistemas nacionais e internacionais de avaliação conferem um índice de resultados que gera uma classificação das instituições e sistemas. Por sua vez, influi na concessão de recursos ou benefícios como também na escolha da instituição por parte das famílias e estudantes. Como consequência, a subordinação dos objetivos da educação à produtividade e à competitividade, sob as abordagens de efetividade e eficiência mercantil dos serviços, acentua diferenças e desigualdades entre instituições educativas (TEJADA FERNÁNDEZ: 2000: 5).

A avaliação dos docentes tem apresentado divergências entre os países. De acordo com VEGA GIL (2009) as novas práticas desenvolvidas na Espanha se baseiam em um modelo que apresenta dois tipos de variáveis: os dados (práticas, atenção aos alunos, manuais publicados, projetos de inovação, etc.) e uma reflexão sobre os mesmos (auto-análise) que possuem mais força do que os dados, ou seja, *“parece que resulta ser más importante ser un ‘buen narrador’ que un buen ‘docente’”* (VEGA GIL, 2009: 9).

No Brasil houve tentativas de uma avaliação, de caráter exclusivamente quantitativo, que resultava em uma gratificação¹², que poderia ser integral ou parcial, de acordo com a pontuação. Atualmente, os professores das universidades públicas elaboram um dossiê com sua produção durante dois anos, que é analisada por uma comissão, para ter direito à promoção na carreira.

Segundo a pesquisa TALIS¹³ (OECD, 2009) os professores resistem às avaliações, principalmente, porque não confiam nos seus avaliadores. Além disso, os professores relatam que, na estrutura atual, falta apoio e incentivo para o seu desenvolvimento e do ensino que proporcionam aos alunos. (OECD, 2009: 339) Esse é um problema que prejudica a construção de uma mentalidade de valorização da avaliação, pois ainda que, de modo geral não existam punições, quando não está acompanhada de condições prévias para realização dos planos e condições posteriores para eliminar as deficiências encontradas, a avaliação serve apenas para “classificar” e/ou “penalizar”.

¹² A Gratificação de Estímulo à Docência (GED), instituída pela Lei 9.678/1998, constituiu vantagem associada ao exercício efetivo da função, concedida em virtude da produtividade prestada no serviço, devendo incidir apenas sobre o vencimento básico do cargo efetivo. Ver mais em: <http://br.vlex.com/vid/52023220#ixzz0fyWvOYAJ>. Acesso em: 18/02/2010.

¹³ Publicado em: OECD. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: Resultados do TALIS*. ISBN: 9789264056053. <http://www.oecdbookshop.org>. 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 da OECD de 2005 sobre as políticas dos professores, quando identificou lacunas importantes nos dados internacionais. (OECD, 2009)

5. Impactos das mudanças na formação docente da Espanha e do Brasil

Nesse 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, uma vez que:

“Los profesores juegan un papel crucial en todo proceso de reforma. Sin embargo, no acaban de asumir ese protagonismo. Seguramente porque, por mucho que se les haya prometido, nunca se les ha concedido, realmente, ‘protagonizar’ unas reformas que les vienen impuestas y que deben afrontar con diligencia, muchas veces bajo la presión de la patronal (pública o privada) y de los usuarios, al mismo tiempo, y casi siempre ante la indiferencia social por su trabajo” (JIMÉNEZ, 2007: 64).

Essa condição social dos professores afeta o status da profissão, produzindo de um lado certo desânimo nos professores e, de outro, uma falta de atratividade para os jovens no momento de escolha da sua carreira. Na Europa, esse fato tem sido constatado em diversas pesquisas, entre as quais, o estudo publicado pela OCDE¹⁴ (2005), com a finalidade de *atrair, desenvolver e reter bons professores*.

Alguns fatos foram constatados, 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: 5-6).

Estes episódios indicam problemas relacionados com os efeitos da carga de trabalho e *stress* dos professores, bem como, ambientes de trabalho precários, que reduzem a satisfação no trabalho e a eficácia da educação; lacunas "qualitativas" de conhecimento e *know-how* necessários para satisfazer as necessidades das escolas; falta de estrutura adequada para os professores iniciantes; e capacidade limitada dos sistemas para reconhecer e recompensar o trabalho dos professores (OECD, 2005: 5-6).

Para identificar as tendências em curso na Espanha e no Brasil, sobre a capacidade dos sistemas atraírem, formarem, desenvolverem e manterem um corpo docente adequado para uma educação de qualidade para todos, como preconizam organismos multilaterais e

¹⁴ *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Publicação: *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Publications de l'OCDE – ISBN: 92-64-01803-4. <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>. Em abril de 2002, o Comitê de Educação da OCDE lançou a atividade principal atrair, desenvolver e reter os professores eficazes. Este é um projeto colaborativo para auxiliar os governos conceber e implementar políticas de professores para melhorar o ensino e aprendizagem nas escolas. O projeto foi concluído em junho de 2005 com a publicação do relatório de síntese final. O título original foi traduzido para o francês como *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* e para o espanhol como *La cuestión del profesorado: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado*. Em português, dependendo de como se interprete o termo *matter*, pode-se traduzir com duas diferentes ênfases: se optamos pelo substantivo, adotaremos a opção espanhola *A questão dos professores*, ou mesmo a francesa, acrescida de um adjetivo *A questão crucial dos professores*, mas, se optamos pelo verbo, podemos traduzir como *Os professores contam: atrair, desenvolver e reter professores eficazes* – como prefere Enguita (2006: 59).

governos, é necessário analisar esses aspectos a partir das políticas implementadas nos dois países.

5.1. Atratividade da profissão, salário e carreira

A atratividade de uma profissão depende muito da combinação ideal das condições de trabalho a ela associados. A profissão docente não é exceção e a existência de perspectivas salariais não garante por si só uma profissão atraente (EURYDICE, 2003: 165). A extensão do trabalho, as condições materiais e humanas, as tarefas a serem executadas, o ambiente escolar, a carreira, o estatuto profissional, a segurança no emprego e a formação contínua disponíveis são outros fatores importantes.

Os salários, ainda que tenham melhorado nos últimos anos, não se situam entre os mais valorizados. Ainda que na Espanha, os salários tenham aumentado nos últimos anos – a média nacional do salário bruto para o ensino secundário (com adicionais) é de € 1.734,70 (Jiménez: 2007). O problema maior é determinado pelas desigualdades entre as autonomias, tanto no que se refere aos benefícios adicionais quanto aos percentuais de aumento durante a carreira. Se conjugarmos as análises de Jiménez e Vega Gil (2009), tomando como exemplo as remunerações docentes de *Castilla y Leon* e *Cataluña*, percebe-se grandes diferenças.

Quadro X: Salários Mensais dos Professores do Ensino Secundário na Espanha (2008)

| Comunidade Autônoma | Salário Inicial (sem adicionais) | Salário total bruto (com adicionais) em Euros | | | |
|------------------------|----------------------------------|---|--------------------|---|--------------------|
| | | 12 anos de serviço | 24 anos de serviço | Aposentadoria Voluntária com 60 anos de idade | |
| | | | | 30 anos de serviço | 35 anos de serviço |
| Cataluña | 1.135,11 | 2717,02 | 3155,44 | 11.655,06 | 25.869,42 |
| Castilla y León | 1.135,11 | 2633,37 | 3035,30 | 7.654,74 | 16.990,33 |

Fonte: STES. Intersindical. Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza

No Brasil, a remuneração docente também tem aumentado significativamente. Uma pesquisa oficial¹⁵ mostra que de 2003 a 2006 o rendimento médio dos professores do setor público na educação básica aumentou quase 50%. Em 2003, a média nacional era de R\$ 994 e em 2008 passa a R\$ 1527, para os professores secundários (BRASIL, 2009).

¹⁵ Pesquisa do Instituto de Pesquisa e Avaliação do MEC (INEP, 2009) a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Salários dos Professores Secundários no Brasil (2008)

| Unidade Federativa | Salário Básico em reais |
|--------------------|-------------------------|
| Distrito Federal | 3.360 |
| Amazonas | 1.598 |
| MÉDIA NACIONAL | 1.527 |
| Minas Gerais | 1.443 |
| Pernambuco | 982 |

Fonte: MEC/IBGE

Mas, incidem as mesmas desigualdades internas: diferenças significativas de salários entre todos os estados federados e, diferenças maiores entre os municípios, que tem receitas menores. A diferença entre o maior (Distrito Federal) e o menor salário (Pernambuco) chega a mais de 350%.

Com a finalidade de reduzir tais desigualdades, o governo brasileiro aprovou uma lei em 2008 definindo um piso nacional salarial para os professores¹⁶, fixando o salário mínimo inicial da educação básica em R\$ 950, valor a ser reajustado anualmente. Como a educação básica inclui desde a educação infantil até o ensino médio, é possível que não tenha impacto significativo na remuneração dos docentes das séries finais do ensino fundamental, já que o estado que menos remunera já paga um valor de R\$ 982.

A desigualdade regional dos salários docentes na Espanha e no Brasil confirmam os efeitos negativos da descentralização, na reprodução das desigualdades. Além da disponibilidade financeira de cada região, Vega Gil (2009) demonstra que *“también debe conjugarse el signo político e ideológico de los gobiernos regionales”*, que ajudam a explicar as quase inexistentes diferenças salariais entre as Comunidades Autônomas de Castilla y León e Extremadura, na Espanha; e o fato de um estado como Minas Gerais, pagar um salário menor que o do Amazonas, no Brasil.

Não obstante, nos países analisados nesse artigo não foram observadas situações de escassez de professores nos dados disponíveis. O relatório Eurydice constatou que, muitas vezes, a escassez em determinadas áreas não é percebida porque os cargos são ocupados por pessoal não qualificado, cuja ocorrência demonstra uma tendência ascendente. Na Espanha, a porcentagem de postos ocupados por pessoal não qualificado ou com qualificação inadequada aumentou de pouco mais de 5% em 1990 para quase 15% em 2000 (EURYDICE, 2002b: 55). No Brasil, também é comum que, na falta de professores para uma determinada disciplina, outro seja desviado para a função.

¹⁶ Lei 11.738 de 2008 em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12253&Itemid=382

Outro fator que preocupa, especialmente na Europa, que pode indicar falta de atratividade, é o envelhecimento da profissão. Nos países onde a maioria dos professores tem posto efetivo no serviço público, como a Espanha (75,6%) e o Brasil (74,2%), o envelhecimento pode estar relacionado à aposentadoria de um contingente admitido em um período de maior contratação, decorrente mudanças como, por exemplo, a ampliação da educação obrigatória. Na Espanha, o grupo mais numeroso (38%) situa-se entre os 40 e 49 anos de idade, mas, há 28% acima dos 50 anos (JIMÉNEZ, 2007: 69). A população de professores é um pouco mais nova no Brasil, onde 50% ou mais dos professores tem idade inferior a 40 anos de idade (OECD, 2009: 28).

De acordo com o relatório TALIS, a carreira relativamente estável pode ser um atrativo para a profissão. Mas, preocupa o declínio da segurança do emprego, o crescimento de trabalhadores temporários e o impacto da rotatividade dos professores na qualidade do ensino. Contrato de professores de menos de um ano foi constatado no Brasil (18,7%) e na Espanha (17,9%) (OECD, 2009: 29). Esse problema está relacionado com vários fatores, como a demora na reposição de pessoal docente ou algum tipo de escassez.

Contudo, na Espanha têm sido observadas melhoras significativas nas condições de trabalho docente em termos de melhores salários, menos alunos por turma, menor carga docente, mais recursos e apoios, mais facilidade de formação, etc. O problema maior refere-se às novas tarefas que extrapolam as atividades tradicionais e, para as quais, nem sempre os docentes estão preparados (JIMÉNEZ, 2007: 65). No Brasil também se pode observar uma melhoria das condições gerais de trabalho, especialmente dos salários, nos últimos anos, mas, também apresenta dificuldades em relação à implantação das políticas de inclusão, adoção das TIC, e outras, sem as condições materiais e humanas adequadas (OCDE, 2009). Assim: “Si a la hora de la verdad no se ponen los medios para que el profesor pueda desempeñar un papel activo en su centro, difícilmente se cambiará la dinámica de las aulas y, consecuentemente, las reformas educativas entrarán en vía muerta” (JIMÉNEZ, 2007: 86).

5.2. Novas exigências profissionais e políticas de formação inicial dos professores

As novas exigências colocadas para a função docente dizem respeito à aquisição de habilidades em cinco áreas: a utilização das TIC para melhorar a atividade docente, a qualificação profissional na área da gestão e da administração, a atenção aos alunos com necessidades educativas especiais e aos imigrantes, e, também, a comunicação com os alunos e a gestão do comportamento.

A formação na área das TIC é obrigatória em quase todos os países. A esse respeito, Esteve destaca que, apesar de reconhecer a importância da formação do professor nessa área, em muitos países, as normas são muito genéricas e não estabelecem as competências básicas que devem ser exigidas nos cursos de formação (ESTEVE, 2006: 32).

A formação em gestão e administração em geral não costuma estar incluída no currículo (EURYDICE, 2002a, p. 130), mas, não se pode pretender que a formação inicial dê conta de formar integralmente os professores para todas as tarefas que possam vir a fazer parte da sua prática profissional. No que se refere a formação para desempenho de cargos ou funções administrativas ou pedagógicas, a formação deveria corresponder a um momento posterior, como sugere Montero (2006: 82).

Tanto a Espanha quanto o Brasil tem investido em propostas de formação mais sólida. Além da formação de nível superior para os docentes do ensino secundário, a Espanha incluiu como exigência uma Máster, após o curso de graduação (Orden ECI/3858/2007).

Porém, considerando a descentralização e a autonomia das instituições formadoras com a diversidade e complexidade das tarefas que estão sendo atribuídas aos professores, parece improvável que qualquer currículo de formação inicial consiga dar conta. Mesmo considerando a extensão da formação para 5 anos ou mais, o máximo que se pode imaginar é um currículo com uma grande variedade de disciplinas de curta duração e conteúdos superficiais.

A grande maioria dos docentes possui uma licenciatura plena ou mais, porém, mais no Brasil do que na Espanha, ainda há professores com titulação abaixo da prescrita na legislação.

Percentual de professores de ensino secundário inferior segundo a maior titulação obtida

| | Abaixo ISCED 5 | ISCED 5B Licenciatura de curta duração | ISCED 5A Licenciatura plena | ISCED 5A Mestrado | ISCED 6 Qualificação avançada |
|-------------|-----------------------|---|--|------------------------------|--|
| Espanha | 3,5 | 1,6 | 11,4 | 78,8 | 4,7 |
| Brasil | 8,6 | 0,2 | 89,3 | 1,8 | 0,1 |
| Média Talis | 3,4 | 12,9 | 52,1 | 30,9 | 0,7 |

Fonte: OECD, TALIS, 2009.

As pesquisas sobre a *formação inicial formal* é institucional apontam para diferenças consideráveis de um país a outro: duração, currículo, relação entre conhecimento da matéria de ensino e formação pedagógica, relação entre teoria e prática, etc. Mas, para fazer uma análise mais precisa da formação espanhola e brasileira seria necessário fazer um estudo específico dos cursos oferecidos, considerando que as normas nacionais garantem ampla

autonomia às instituições formadoras para definir seus currículos e programas (SCHWILLE; DEMBÉLÉ; 2007: 29-31).

Montero (2006) salienta que as necessidades do sistema educativo e do alunado evoluíram de tal modo que não se conta com o professorado “competente” necessário para dar a resposta adequada às novas demandas. A problemática dos países em desenvolvimento é ainda mais grave ao considerar a necessidade de universalizar a matrícula escolar e melhorar a relação entre número de alunos e número de professores. (VAILLANT, 2006).

Nos países que mantêm um sistema focado na carreira – como a Espanha e o Brasil –, os custos com a formação inicial são, substancialmente, assumidos pelo Estado. Esses custos limitam as possibilidades de fazer economia e aumentar despesas não-salariais. No entanto, segundo Schwille e Dembélé (2007:53), apesar dos óbvios problemas financeiros, não se pode rejeitar a idéia de que este apoio ajuda a aumentar a oferta de futuros professores e elevar seu nível de qualidade.

5.3. Inserção profissional, formação continuada e condições de trabalho

Após a conclusão da formação inicial e obtenção da responsabilidade da docência, inicia a etapa denominada de *inserção*, que consiste em um processo formal ou informal para promover a adaptação dos professores iniciantes. A duração desse período varia de acordo com o contexto, mas, geralmente, corresponde ao primeiro ano de docência. Porém, predomina o processo informal de inserção, no qual a aprendizagem ocorre com a experiência prática e a absorção da cultura e das normas da escola (SCHWILLE; DEMBÉLÉ; 2007).

A pesquisa TALIS constatou que já existem algumas iniciativas destinadas ao aconselhamento e orientação dos professores novos nas escolas secundárias. A maioria dos professores iniciantes na Espanha (63,7%) e no Brasil (73,3%) não tem programas formais de inserção à docência (OECD, 2009).

A Espanha instituiu em 2007, por meio de um decreto (RD 276/2007¹⁷), a obrigatoriedade de uma fase de práticas “no local de trabalho” sob a tutoria de professores experimentados. Mas, segundo VEGA GIL (2009), seu cumprimento deixa muito a desejar e as estratégias e práticas de “*mentorización*”, ainda estão em debate.

O Brasil, também em 2007, instituiu o *Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência* para alunos de cursos de licenciatura e pedagogia das universidades públicas para

¹⁷ Ver na íntegra em: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/02/>. Acesso em: 18/02/2010.

desenvolver projetos de educação nas escolas da rede pública¹⁸ para antecipar o ingresso dos graduandos no ambiente escolar, mas ainda não há avaliação de resultados.

A *formação profissional contínua* ou *continuada* sucede o período de inserção e se prolonga até o término da carreira. Geralmente, consistem em cursos de curta duração sobre conhecimentos específicos. É raro encontrar programas de formação cumulativa ao longo da carreira para promover a qualidade do ensino. Segundo pesquisas, esse tipo de formação fragmentada e de curta duração é ineficaz (SCHWILLE; DEMBÉLÉ; 2007: 32-33).

O relatório TALIS destaca que, em média, 89% dos professores de educação secundária básica participaram de atividades de desenvolvimento profissional. No Brasil, os professores tiveram 20 dias ou mais de atividades em 18 meses para quase 85% dos professores. Na Espanha, todos os professores relataram algum tipo de participação, em 25 dias ou mais. (OECD, 2009: 48-55).

É importante destacar que essas atividades fazem diferença na qualidade do ensino. Segundo o TALIS, os professores que freqüentam atividades de desenvolvimento profissional adotam um leque maior de práticas de ensino e estão mais abertos a cooperar com outros professores (OECD, 2009: 88).

O tipo de desenvolvimento pessoal mais mencionado no TALIS foi o “diálogo informal” para 92,6% dos professores espanhóis e 94,2% dos brasileiros, que é uma atividade que não implica em investimento da instituição. Os “cursos e workshops” atingiram 83,9% na Espanha e 80,3% no Brasil. Os mais efetivos, de acordo com os professores, são aqueles que eles participaram menos, têm maior duração e, muitas vezes, são pagos – programas especiais de qualificação e atividades de pesquisa. Os programas de qualificação são mais comuns no Brasil (40,8%) do que na Espanha (17,2%). De todo modo, são altos os índices de satisfação dos docentes em todas as atividades das quais participaram (OECD, 2009).

Porém, isso não significa que os docentes estejam recebendo todos os conhecimentos que precisam. São significativos os percentuais que indicam maiores necessidades em todas as áreas que correspondem às novas exigências profissionais.

Maiores necessidades profissionais dos professores – em % (2007-08)

| | Habilidades e técnicas de ensino das TIC | Ensino de alunos com necessidades especiais | Disciplina e problemas de comportamento dos alunos | Gerencia e administração escolar | Ensino em contexto multicultural | Aconselhamento estudantil |
|-------------|--|---|--|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------|
| Espanha | 26,2 | 35,8 | 18,3 | 14,2 | 17,5 | 12,0 |
| Brasil | 35,6 | 63,2 | 26,5 | 20,0 | 33,2 | 20,7 |
| Média Talis | 24,7 | 31,3 | 21,4 | 9,7 | 13,9 | 16,7 |

Fonte: OECD, TALIS, 2009.

¹⁸ A Portaria nº 38/2007 foi assinada pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, em 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 10/02/2010.

Além do mais, nem sempre as atividades de desenvolvimento profissional são gratuitas. O percentual dos professores que pagaram o custo total das atividades no Brasil foi de 18% e na Espanha 15,6%. Mas, mesmo quando pago pelos professores, a demanda não foi totalmente atendida (OECD, 2009: 48). Como, via de regra, os custos das atividades de curta duração relacionados às escolas públicas são assumidos pelo Estado, esses índices podem estar relacionados a escolas privadas ou cursos de pós-graduação.

As razões para não participar de atividades de desenvolvimento profissional são diversas e os percentuais relativos a esses motivos são diferentes nos dois países analisados. Na Espanha, as razões mais alegadas são relativas ao conflito com o horário de trabalho (50,3%), responsabilidades familiares (48,4%) e inexistência de programa adequado (38,4%); no Brasil, os problemas são principalmente de ordem financeira (51%), falta de programa adequado (27%) e, também, de falta de apoio do empregador (24,6%) (OECD, 2009).

Os recursos físicos, humanos e financeiros investidos nas escolas influenciam não somente a educação fornecida aos estudantes, mas também aspectos dos professores e seu ensino. O Relatório PISA demonstra que quanto mais o corte de recursos afeta a qualidade de instrução, menor é a performance do aluno (OECD 2007: 263)¹⁹.

6. Conclusões e Tendências

O modelo de ajuste estrutural de caráter, sobretudo, financeiro orientou as reformas de Estado nas últimas décadas, fundamentado nas regras de mercado e no atual processo de globalização da economia – orientado, sobretudo por organizações multilaterais. A descentralização, os sistemas de avaliação, a privatização e as novas regras de financiamento, as mudanças no perfil e na formação dos profissionais estão presentes na organização e administração das instituições educativas, como os dados referentes à educação da Espanha e do Brasil comprovam.

1. O processo de *descentralização* se efetivou, embora com diferenças, articulado a uma maior centralização das decisões e possibilitando uma nova forma de legitimação do poder central. Como principais conseqüências identificam-se uma maior responsabilidade administrativa e financeira das autonomias regionais e locais que reforçam as

¹⁹ *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* [Não mais falhas: Dez passos para a Equidade na Educação] Este livro oferece uma perspectiva comparativa sobre como os diferentes países têm tratado a equidade na educação. (OECD, 2008)

desigualdades nas condições de formação, desenvolvimento profissional e de trabalho docente – cujas tendências não permitem vislumbrar a realização dos objetivos prometidos pelas reformas;

2. As mudanças no *financiamento* e a *privatização* indireta das instituições, principalmente as de formação de professores, ao invés de atrair mais e melhores candidatos, tendem a surtir o efeito inverso, já que se apóiam nas possibilidades de cobrança de taxas, na venda de serviços e na concessão de bolsas para poucos;
3. Os sistemas de *avaliação* padronizados, classificatórios e centralizados dificultam a criação de uma mentalidade de avaliação diagnóstica e formativa que permita corrigir rumos, rever as políticas, em particular, as relacionadas à formação inicial e continuada dos docentes, para alcançar melhoria efetiva no ensino;
4. As *mudanças no perfil profissional* dos docentes, decorrentes da inclusão de novas funções, extrapolam as possibilidades tanto de uma formação sólida, uma vez que sobrecarregam os currículos e os tornam superficiais, quanto de um desempenho eficiente, sem que se aumentem os investimentos e se construam modelos de formação contínua que incluam formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional, articulando teoria e prática;
5. Assim, a proposta de *atrair, formar e manter bons professores* na docência ainda é um horizonte distante, difícil de ser atingido, tanto na Espanha quanto no Brasil, considerando as tendências que se apresentam hoje. 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; e as políticas educacionais não têm proporcionado condições laborais adequadas, uma formação de qualidade, e uma gestão e avaliação que fortaleça a capacidade dos docentes em sua prática, gerando muitas vezes desperdício de esforços.

Ainda que os professores exerçam a influência mais importante na educação dos alunos, a solução de todos os problemas não depende somente da sua vontade. Neste momento histórico, conforme Montero (2006: 74), depende, sobretudo, da prioridade dada às questões educativas pelas políticas econômicas de cada país.

Os dados dos informes indicam que os temas-chave lançados pela OECD em 2005 continuam no topo da agenda política. Mas, esses aspectos devem ser considerado de forma articulada. O bom desempenho dos professores e a aprendizagem efetiva de todos os alunos dependem dessa articulação.

O desafio de *atrair e formar os melhores candidatos e reter os professores na profissão* de docentes se relaciona diretamente com as expectativas de carreira, salários e condições de trabalho. A maioria dos jovens define seu futuro profissional atraído pelas áreas que possibilitam melhores condições de vida.

Entretanto, em última instância, todas as medidas dependem de uma decisão política e econômica: priorizar a educação como área fundamental para o desenvolvimento da sociedade do conhecimento – globalizada, tecnológica e informatizada – significa rever as condições de financiamento, em termos de valores e de distribuição dos investimentos. Não adianta garantir atividades para o professor se qualificar sem oferecer as condições e materiais necessários, tanto para o seu desenvolvimento quanto para sua prática. E, sobretudo, é necessário retomar o caráter público, gratuito e universal da educação como direito de todos e garantia da melhoria não só da educação, mas, das condições de vida na sociedade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. *Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995: 9-23.

BRASIL. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 2048: 27833-27841, 23 dez. 1996.

CARNOY, Martín. El impacto de La mundialización en las estrategias de reforma educativa. *Revista de Educación*, Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, n. extraordinario, 2001a, p. 101-110.

_____. La articulación de las reformas educativas en la economía mundial. *Revista de Educación*, Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, n. extraordinario, 2001b, p. 111-120.

JIMÉNEZ, Jesús. La profesión por dentro. (monográfico) *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, Universidad de Barcelona, n. 374, dez./2007, p. 64-86.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. (2008) A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

LAUGLO, Jon. Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación. In: PEREYRA, M. A.; GARCÍA MINGUEZ, J.; BEAS, M.; GÓMEZ, A. J. (orgs.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996, p. 169-207.

LÜDKE, M; MOREIRA, A. F; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 278-298, dez. 1999.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Estado e Educação Pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila e ROSAR, Maria de Fátima. (orgs.) *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VEGA GIL, Leoncio [et. all]. *Políticas de formación pedagógica inicial de profesores e secundaria y gobernanza*. In: Proyecto de Investigación “Formación pedagógica de profesores de enseñanza secundaria y gobernanza. Estudio regional comparado desde Castilla y León”, financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Salamanca: USAL, GIR de Educación Comparada, 2009. (no prelo)

VEGA GIL, Leoncio; ESPEJO VILLAR, Belén; HERNÁNDEZ BELTRÁN, J. Carlos. La formación de profesores en España en tiempos de cambio. Atraer, formar y retener los profesores adecuados. Políticas y prácticas. Salamanca: USAL, 2009. (no prelo)

REFERENCIAS ON-LINE

BRASIL. Lei 11.738. *Piso Salarial dos Professores*.

(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12253&Itemid=382)

ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. In: *Revista de Educación*, Madrid, año LXVI, n. 340, mayo-agosto 2006, p. 19-40. (www.revistaeducacion.mec.es)

EURYDICE. *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior. Temas Clave de la educación en Europa. Volumen 3. Septiembre, 2002a. (<http://www.eurydice.org>)

_____. *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior. Temas Clave de la educación en Europa. Volumen 3. Septiembre, 2002b. (<http://www.eurydice.org>)

_____. *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Informe III: Condiciones laborales y salario. Educación Secundaria Inferior. Temas Clave de la educación en Europa. Volumen 3. Junio, 2003. (<http://www.eurydice.org>)

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*. Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2008. Brasília: MEC, maio 2009.

(<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article5077>)

LUZÓN TRUJILLO, Antonio; TORRES SÁNCHEZ, Mónica. Las lógicas de cambio reformista en la escuela democrática desde el discurso de los docentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada, v. 10, n. 2, p. 1-16, 2006. (<http://www.ugr.es/~recfpro/?p=222>)

MONTERO, M^a Lourdes. Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. In: *Revista de Educación*, Madrid, ano LXVI, n. 340, mayo-agosto 2006, p. 66-86. (www.revistaeducacion.mec.es)

OECD, *Organization for Economic Co-operation and Development. Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Aperçu*. Paris: OCDE, 2005. (<http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>)

_____. *TALIS: Teaching and Learning International Survey*. ([www.oecd.org / edu / talis](http://www.oecd.org/edu/talis))

SCHWILLE, John; DEMBELE, Martial (autores); SCHUBERT, Jane (colaboradora). *Former les enseignants: politiques et pratiques*. Paris : UNESCO/IPE, 2007. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150261f.pdf>)

TEJADA FERNANDES, José. La Educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2000. (<http://www.ugr.es/~recfpro/?p=310>)