

Avaliação
docente
em diferentes
contextos
educacionais
no mundo

JORGE MANZI e MARÍA ROSA GARCÍA

Sumário

Introdução _____	4
Propósitos formativos e somativos da avaliação _____	6
Ênfase na avaliação do desempenho docente em comparação com a efetividade do ensino _____	9
Influência do contexto político no desenvolvimento e implementação das avaliações docentes _____	12
A relação entre a avaliação docente, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional docente _____	14
Marcos de referência para a base das avaliações _____	15
Estudos de validade das avaliações docentes _____	16
Um exemplo norte-americano: Avaliação docente no Tennessee, EUA _____	17
Um exemplo latino-americano: A avaliação docente no Chile _____	21
Um exemplo europeu: a criação de um programa de avaliação docente no estado alemão de Baden-Württemberg _____	25
Um exemplo asiático: Sistema de avaliação docente na Coreia do Sul _____	28
Conclusões _____	31
Referências _____	32





Introdução

Há muitos anos, as políticas educacionais de vários países ao redor do mundo têm se concentrado nos professores, visando aprimorar a aprendizagem dos alunos e, assim, melhorar a qualidade da educação. Há evidências amplas e consistentes sobre o papel central dos professores na melhoria educacional (por exemplo, Barber & Mourshed, 2007; Brophy & Goode, 1986; Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2009; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Tucker & Stronge, 2005). Com base nesse histórico, as políticas docentes ganharam força em diversas regiões do mundo e, nesse contexto, a avaliação de desempenho alcançou uma importância especial pois, por meio desse tipo de iniciativa, é possível identificar os pontos fortes e fracos que permitem orientar o desenvolvimento profissional visando a melhoria da educação (Goldhaber & Anthony, 2007; Hallinger, Heck, & Murphy, 2014; OCDE, 2005, 2013a, 2013b).

As avaliações de professores têm sido utilizadas de formas diferentes mundo afora. Em termos de sistema educacional, a avaliação docente tem sido utilizada para diagnosticar a situação do ensino e identificar áreas de melhoria e intervenção no âmbito de políticas públicas. Em termos individuais, a avaliação cria as condições para a tomada de decisões em relação ao desenvolvimento profissional que promovam uma melhoria sustentável do desempenho docente na sala de aula. Além disso, as avaliações docentes podem ser usadas para a tomada de decisões relativas à promoção, salários, incentivos e situação contratual dos professores, substituindo a abordagem tradicional com base em senioridade ou certificação de cursos.

O livro *Teacher Evaluation Around the World: Experiences, Dilemmas and Future Challenges* (em tradução livre: *Avaliação Docente ao Redor do Mundo: Experiências, Dilemas e Desafios Futuros*, sem edição brasileira) (Manzi, Sun & García, 2022) reflete a multiplicidade de avanços e dificuldades encarados por diversos países e sistemas educativos comprometidos com a melhoria do desempenho profissional de seus professores. Os dilemas e as tensões acerca do desenvolvimento de avaliações docentes são descritos nos quatro capítulos conceituais do livro citado, que abordam os desafios presentes na maioria das avaliações de professores: (1) os propósitos formativos e somativos da avaliação, incluindo a possibilidade de combiná-los; (2) a ênfase na comparação entre a avaliação de desempenho de professores e a eficácia docente; (3) o condicionamento político das políticas de avaliação docente; e (4) a relação entre avaliação docente, profissionalismo e desenvolvimento profissional docente. O livro também reflete a multiplicidade de experiências nessa área, abordando casos de diferentes partes do mundo: América do Norte, Ásia, Europa, Oceania e América Latina. As experiências contempladas no livro mostram um amplo espectro de casos, desde as incipientes (como no estado da Alemanha) até as **descontinuadas** (como no México), incluindo várias que permanecem ativas e consolidadas muitos anos depois de implementadas (como os dois casos norte-americanos ou o do Chile).

Esperamos que os profissionais e responsáveis pela tomada de decisões nessa área, bem como pesquisadores interessados na política docente, encontrem diretrizes e antecedentes importantes que orientem a concepção de futuros sistemas de avaliação, bem como a revisão e a melhoria de sistemas já implementados. Sabemos que, ao contrário do que ocorre em avaliações de aprendizagem dos alunos, as avaliações de professores não contam com um modelo similar entre os diferentes países. Estas geralmente são iniciativas adaptadas à realidade de cada contexto político, social e educacional, combinando diferentes perspectivas e interesses que influenciam o desenvolvimento da avaliação. Esses elementos contextuais são de extrema importância para a avaliação, porém dificultam comparações diretas entre diferentes sistemas avaliativos nessa área.

Apesar do caráter idiossincrático dos diferentes sistemas de avaliação docente, a análise de experiências permite chegar à conclusão de que certos tipos de tensões e decisões tendem a estar presentes em diversos contextos. Assim, neste artigo, começaremos pela análise de desafios e tensões inerentes aos sistemas de avaliação docente e, em seguida, apresentaremos quatro exemplos de avaliações de professores desenvolvidas em países que representam diferentes regiões, nas quais muitas dessas tensões se manifestam. Os exemplos são: o estado norte-americano do Tennessee, na América do Norte; o Chile, na América Latina; o estado alemão de Baden-Württemberg, na Europa; e a Coreia do Sul, na Ásia.



Propósitos formativos e somativos da avaliação

Uma tensão inicial reside na dificuldade de articular em um mesmo sistema avaliativo propósitos formativos e somativos. Essa tensão é abordada por Bell e Kane (2022), afirmando que as duas abordagens da avaliação do ensino compartilham o mesmo objetivo final, que é melhorar a qualidade e os resultados da educação, mas tentam alcançá-lo de formas diferentes. A avaliação formativa do ensino tem como objetivo melhorar a eficácia de cada docente, ajudando-o a alcançar um melhor desempenho. A avaliação docente somativa foi projetada para aumentar a eficácia geral do corpo docente, reconhecendo e recompensando os melhores e motivando aqueles que estão abaixo da média a aperfeiçoar seu desempenho.

Os autores estabelecem uma associação entre os propósitos formativos e somativos e a natureza dos sistemas educacionais em que estão inseridos, fazendo uma diferenciação entre sistemas fracos e fortemente acoplados. Em uma extremidade do espectro, os sistemas educacionais e de formação docente fracamente acoplados tendem a descentralizar o controle sobre as metas da escolarização, em que múltiplas organizações do sistema escolar influenciam o que é ensinado e como é ensinado. Essa extremidade é caracterizada por normas rigorosas de prestação de contas individual dos docentes sobre os processos de ensino e os resultados de aprendizagem dos alunos. Além disso, é definida por normas relativamente mais frágeis e um menor grau de concordância sobre o que é considerado um “bom ensino”. Na outra extremidade do espectro, há um controle mais centralizado sobre os objetivos da escolarização. Os contextos apresentam níveis mais elevados de prestação de contas coletiva sobre o ensino e os resultados de aprendizagem. Os contextos nacionais nessa extremidade do espectro também se caracterizam por maior concordância sobre as normas relativas ao que é considerado “bom ensino”.

Com base nesse marco conceitual, Bell e Kane (2022) analisam o papel dos propósitos formativo e somativo na avaliação docente. Eles afirmam que, em um sistema fortemente acoplado, as observações diretas do desempenho docente podem proporcionar uma base sólida para a avaliação tanto formativa quanto somativa. Em sistemas fracamente acoplados, as avaliações docentes somativas tendem a ser mais formais e padronizadas, e a prestação de contas desempenha um papel predominante. Ambos os propósitos compartilham o mesmo objetivo, que é melhorar a qualidade e os resultados da educação, mas buscam alcançá-lo de maneiras diferentes, conforme já destacado no início deste artigo.

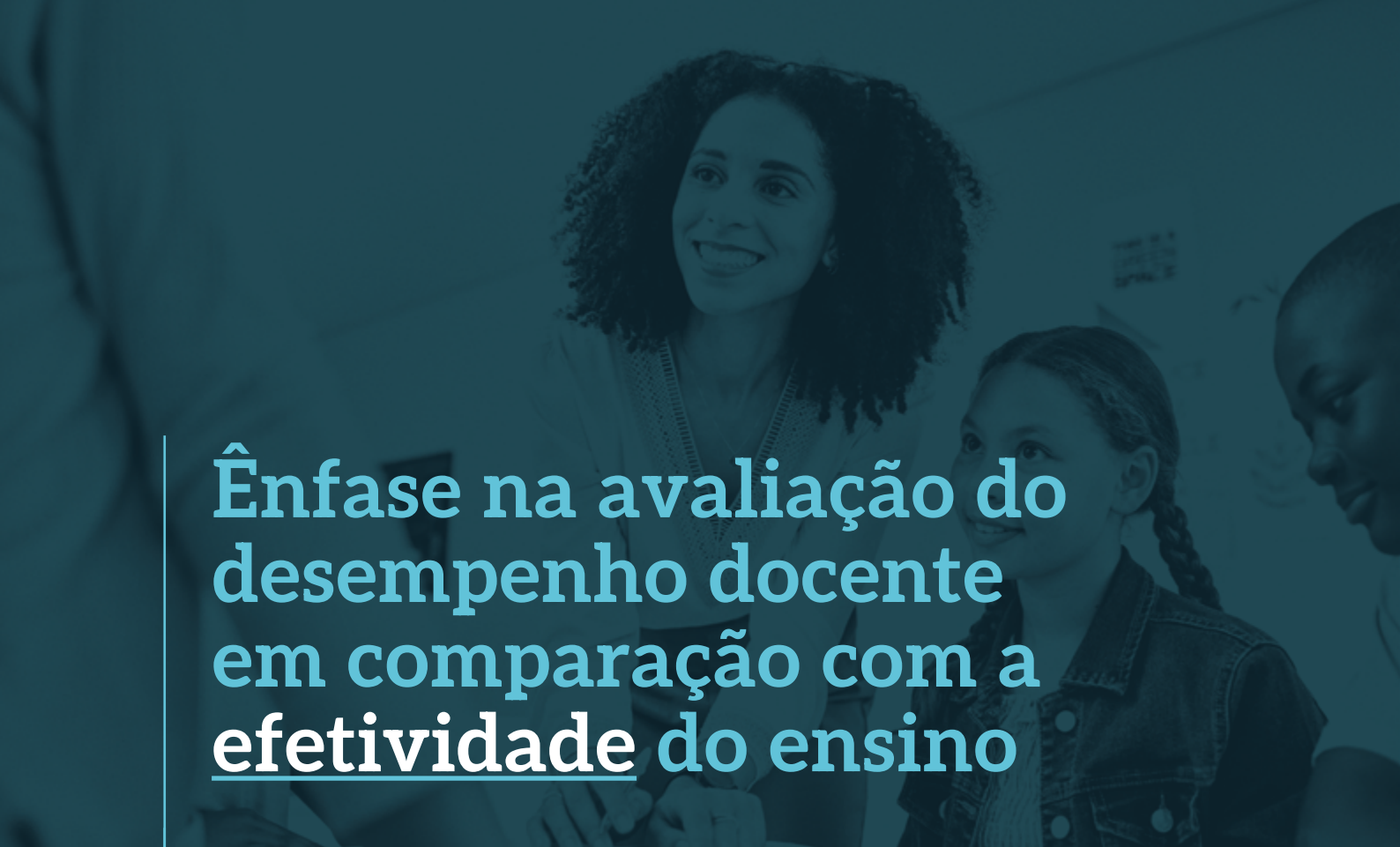
Esses **diferentes propósitos** têm múltiplas implicações no momento de desenvolver e implementar os sistemas de avaliação, bem como para tomar decisões sobre diversos aspectos, como quais instrumentos de medição usar e os desempenhos a serem observados, os agentes e avaliadores que participarão do processo, o feedback e o tipo de informação a ser fornecido pelo sistema e as decisões e consequências da avaliação.

Apesar da variedade de soluções refletidas pelas experiências dos países e sistemas educativos, é interessante constatar que todos os casos analisados no livro recorrem a propósitos formativos, enquanto os objetivos somativos, ainda que não utilizados em todos os países, aparecem na maior parte dos casos, conforme apresentado na Tabela 1. Como pode ser observado, alguns países possuem sistemas de avaliação compostos unicamente por propósitos formativos, como é o caso do estado de Baden-Württemberg, na Alemanha, ou os sistemas da Coreia do Sul e da Nova Zelândia. Em contrapartida, nenhum país ou estado possui sistemas de avaliação docente que contenham somente propósitos somativos. Provavelmente isso se deve ao fato de que, em todos os casos, a avaliação docente tem um propósito claro de ajudar os professores a melhorar suas práticas, fornecendo feedback sobre seu desempenho. Ao mesmo tempo, é interessante notar que na maioria dos casos a eventual tensão entre os dois tipos de propósito não é explicitada, mesmo sendo constatada, pela experiência, a dificuldade de atender aos dois tipos de propósitos em um mesmo sistema de avaliação.

Tabela 1. Presença de propósitos formativos e somativos em sistemas de avaliação docente analisados no livro

Continente	País / Estado	Propósitos formativos	Propósitos somativos
América do Norte	EUA / Tennessee	✓	✓
	EUA / Washington D.C.	✓	✓
América Latina	México	✓	✓
	Peru	✓	✓
	Chile	✓	✓
Europa	Portugal	✓	✓
	Alemanha / Baden-Württemberg	✓	
Ásia e Oceania	China	✓	✓
	Coreia do Sul	✓	
	Nova Zelândia	✓	

Articular esses propósitos em um mesmo sistema requer grandes esforços para alcançar um equilíbrio razoável entre eles. Se o propósito somativo prevalece, torna-se difícil para os docentes voltarem sua atenção aos aspectos formativos (como as decisões para usar os resultados da avaliação como ferramenta para orientar ações de desenvolvimento profissional). Pior ainda, nesses contextos, é possível que o sistema favoreça respostas focadas em melhorar os resultados da avaliação, sem que isso necessariamente signifique um compromisso de caráter formativo. Por outro lado, se o objetivo principal for formativo, é muito provável que o sistema apresente níveis elevados de contextualização local (inclusive em nível de escolas), o que pode dificultar a geração de resultados adequadamente comparáveis pelos sistemas, prejudicando a equidade das consequências dos resultados produzidos pela avaliação. Equilibrar os dois propósitos em um mesmo sistema de avaliação é um grande desafio.



Ênfase na avaliação do desempenho docente em comparação com a efetividade do ensino

Uma segunda tensão inerente às avaliações docentes é a que se refere ao foco dos sistemas avaliativos. Enquanto alguns sistemas se concentram em avaliar o desempenho docente, ou seja, o que os professores fazem na sala de aula e fora dela, outros buscam avaliar a **efetividade** docente – em outras palavras, o impacto que os professores têm na aprendizagem dos alunos. Como indicam Fernández e Martínez (2022), as avaliações de desempenho geralmente se baseiam em modelos e estruturas que descrevem as competências, práticas e atitudes ideais dos docentes. Por outro lado, a efetividade docente diz respeito à avaliação do impacto potencial dos professores na aprendizagem dos alunos, geralmente com base nos resultados de testes padronizados (em muitos casos utilizando metodologias estatísticas, como os modelos de valor agregado, para identificar o efeito dos professores).

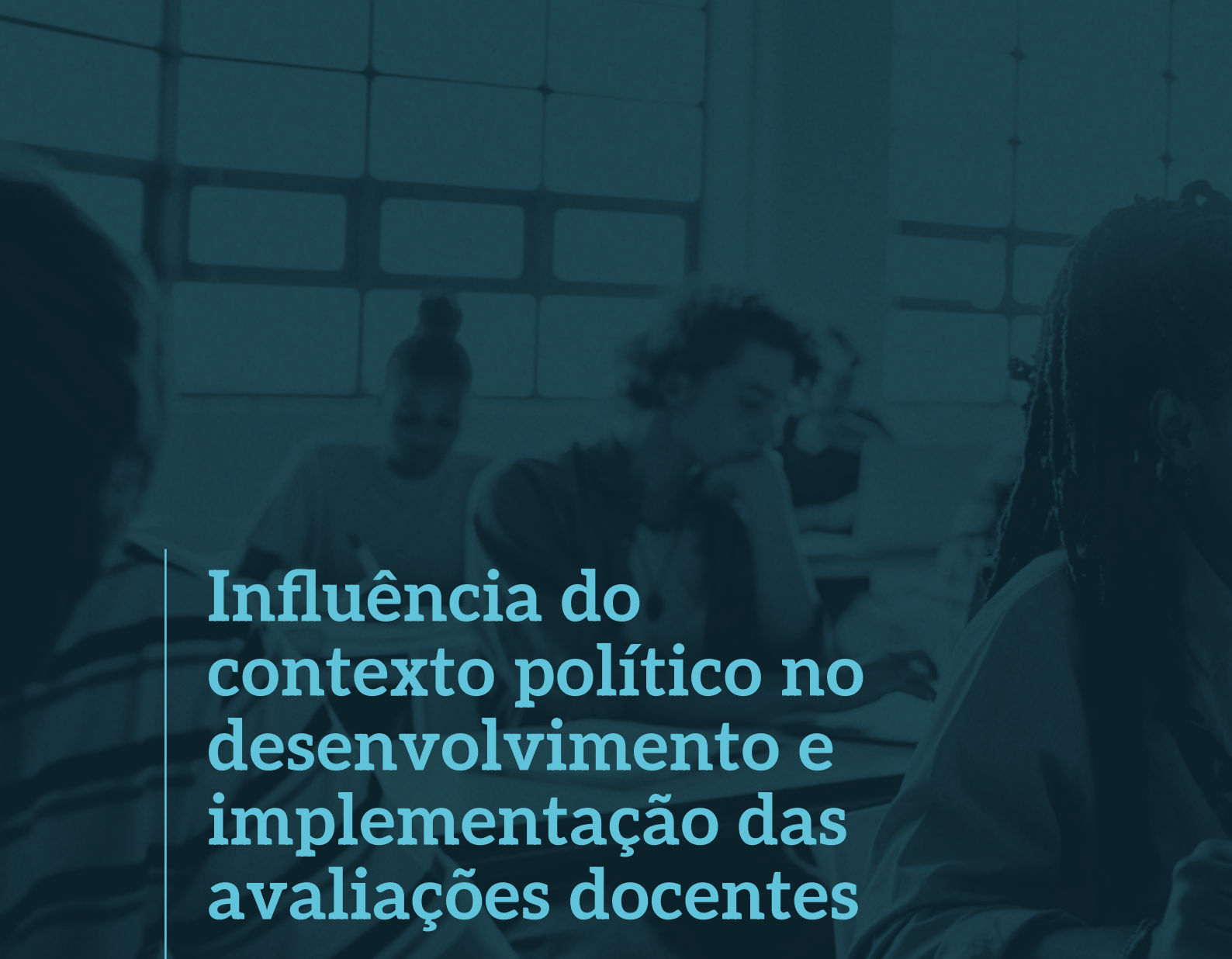
Embora a efetividade de forma geral esteja ligada a propósitos somativos e o desempenho a propósitos formativos, os autores propõem que a distinção mais útil seja em relação aos instrumentos ou indicadores específicos, que podem levar a usos formativos ou somativos. Por exemplo, na avaliação docente formativa, costuma-se usar os protocolos de observação em sala de aula, por se tratarem de uma fonte direta de evidências de como ocorre o ensino na própria sala de aula, o que pode ser usado para identificar áreas de melhoria e de promoção do desenvolvimento profissional. Por outro lado, os modelos de valor agregado são considerados de natureza mais somativa, pois se concentram na capacidade dos docentes de melhorar os resultados dos alunos e não oferecem evidências diretas para orientar a aprendizagem profissional ou melhorias. Considerando que a maior parte dos sistemas de avaliação docente apresenta um interesse tanto por propósitos formativos quanto somativos, a solução predominante tem sido usar múltiplos indicadores de avaliação.

A relação entre propósitos somativos e foco na **efetividade** não é, no entanto, tão estreita, como revela o amplo uso de medidas diretas de desempenho (como a observação em sala de aula) na maioria dos sistemas de avaliação analisados. A fim de comparar os focos de avaliação, a Tabela 2 resume os instrumentos utilizados nos diferentes sistemas analisados. Nela é possível observar, por um lado, a multiplicidade de instrumentos utilizados (normalmente dois ou mais), assim como o fato de que, independentemente do foco do sistema, em quase todos os casos, as avaliações contemplam instrumentos que permitem avaliar o desempenho do docente em sala de aula (seja por meio de observação direta ou por meio da análise de gravação em vídeo de uma ou mais aulas). De fato, nos dois países onde apenas um instrumento é utilizado, este corresponde à observação da sala de aula.



Tabela 2. Instrumentos utilizados nas avaliações docentes de cada país ou estado

País / Estado	Instrumentos
EUA / Tennessee	Observação em sala de aula Efetividade docente com base na aprendizagem dos alunos
EUA / Washington D.C.	Valor agregado individual Observação em sala de aula Dados sobre alunos associados ao docente Compromisso com a comunidade da escola Questionário de alunos
México	Relatório de responsabilidades profissionais (superior direto) Registro de evidências de ensino Avaliação de conhecimentos e competências didáticas Planejamento fundamentado
Peru	Avaliação para a promoção <ul style="list-style-type: none">• Prova de conhecimentos na disciplina• Evidências da trajetória profissional Avaliação de desempenho <ul style="list-style-type: none">• Observação em sala de aula
Chile	Autoavaliação Avaliação do diretor Avaliação por pares Portfólio (documentação e gravação em vídeo da aula)
Portugal	Observação em sala de aula utilizando diretriz nacional
Alemanha / Baden-Württemberg	Observação em sala de aula
China	Decisão com base em: <ul style="list-style-type: none">• Resultados de aprendizagem dos alunos• Trabalho do docente• Prêmios e publicações• Apresentação oral
Coreia do Sul	Observação de aulas (realizada por diretores, pares e pais) Questionário de alunos
Nova Zelândia	Processo de avaliação personalizado Observação do ensino Relação entre práticas de sala de aula e aprendizagem de alunos



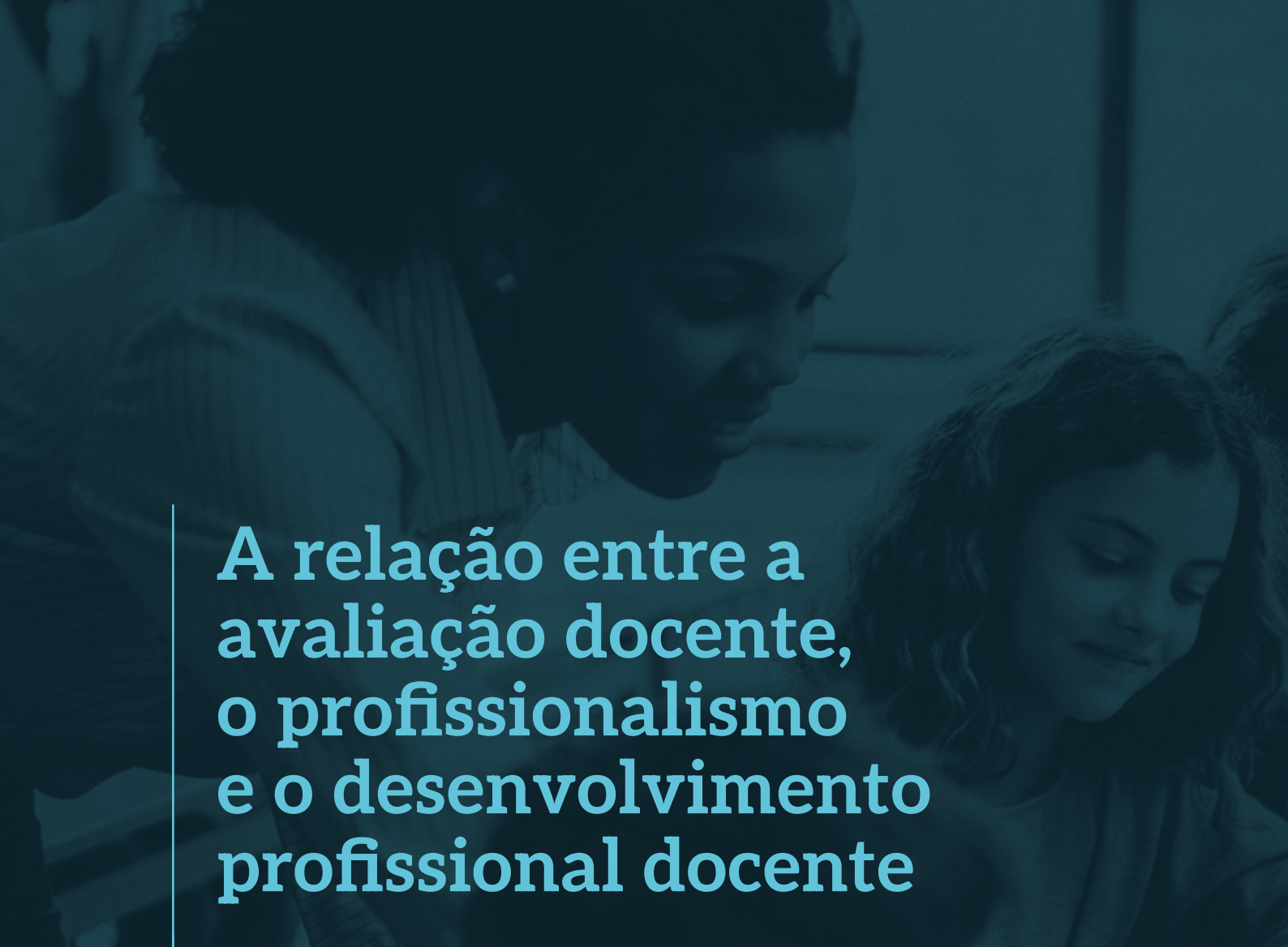
Influência do contexto político no desenvolvimento e implementação das avaliações docentes

O desenvolvimento das avaliações docentes, sua implementação e impacto são influenciados pelo contexto político que envolve esse tipo de avaliação, o que constitui uma terceira tensão. Os agentes políticos e seu poder são essenciais para entender a natureza, propósitos e projeções das avaliações docentes (Corrales, 1999). São os acordos políticos que constituem a base principal para viabilizar a implementação e a projeção desse tipo de avaliação. Além disso, as dinâmicas políticas também explicam as transformações ou interrupções dos sistemas de avaliação previamente existentes. Consequentemente, o projeto da avaliação docente deve contemplar uma compreensão e gestão do contexto político, levando em consideração os principais agentes do sistema educacional (especialmente os sindicatos de professores). As dinâmicas políticas entre os agentes relevantes determinam a velocidade e a profundidade com que será possível avançar, definindo também as limitações que deverão ser consideradas no desenvolvimento da avaliação. É fato que os sistemas de avaliação impostos sem um acordo razoável ou que não abordam de forma eficaz as resistências geradas por esse tipo de avaliação têm um futuro incerto.



Zorrilla e Martínez (2022) mostram o quanto as políticas educacionais e as avaliações docentes são influenciadas por agentes políticos (principalmente os sindicatos de professores), que têm objetivos distintos e que podem variar em função do contexto (por exemplo, em períodos de troca de lideranças governamentais ou ministeriais). Muitas vezes, é difícil chegar a acordos políticos sobre políticas educacionais que envolvem interesses diversos, e é necessário enfrentar desafios e ameaças frequentes, como é muito evidente no caso da reforma educacional mexicana (na qual a avaliação docente foi o componente mais sensível e controverso).


Nesse sentido, Schmelkes (2022) descreve amplamente o caso mexicano e como a avaliação foi revogada após alguns anos de implementação, devido a intensos conflitos políticos. A forte oposição à avaliação liderada pelo sindicato de professores passou a ideia de que a avaliação tinha um caráter punitivo e que a reforma educacional era hostil em relação a esses profissionais. Esse tipo de abordagem levou à suspensão da avaliação, apesar de nenhum professor avaliado ter perdido seu emprego como resultado da avaliação, e de que a avaliação tenha sido fortalecida tecnicamente ao longo dos cinco anos de aplicação.



A relação entre a avaliação docente, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional docente

Otra tensão muitas vezes inerente aos sistemas de avaliação docente está relacionada ao seu impacto na profissão docente, principalmente na responsabilidade profissional e no profissionalismo de professores. Ávalos (2022) aponta a deterioração do profissionalismo que as abordagens de avaliação docente podem causar, especialmente no contexto de sistemas de avaliação com propósitos de prestação de contas (por exemplo, aqueles que utilizam indicadores de valor agregado como parte da avaliação docente).

A autora recomenda uma prestação de contas responsável (UNESCO, 2017) como base alternativa para as avaliações. Dentro dessa abordagem, a valorização é fundamentada no respeito aos docentes como profissionais do conhecimento. Segundo Whitty (2000), para seguir nessa direção é necessário desmitificar o trabalho profissional docente. Para isso, o ensino precisa ser construído e valorizado de forma mais democrática, com a participação de professores, pais, mães, alunos e a comunidade, de modo que sirva como contrapeso às limitações de prestação de contas presentes em um mercado competitivo.



Marcos de referência para a base das avaliações

O outro desafio inerente aos sistemas de avaliação diz respeito aos marcos de referência utilizados como base. Toda avaliação requer um marco conceitual de referência, e as avaliações docentes não são exceção.

Alguns países desenvolveram ou adaptaram padrões de desempenho que posteriormente foram usados como base tanto para a formação quanto para a avaliação de professores. Em outros países, o desenvolvimento de marcos de referência dependia dos requisitos da avaliação docente. Seja qual for o caso, a definição de marcos de referência é um processo altamente desejável, uma vez que proporcionam uma base científica e profissional para a avaliação, ao mesmo tempo em que fornecem orientações claras e transparentes para quem será avaliado sobre os desempenhos esperados e os aspectos a serem avaliados.

Em muitos casos, o acordo entre diferentes agentes sobre os marcos de referência pode favorecer acordos políticos posteriores para viabilizar a avaliação docente. Por fim, é muito importante ressaltar que os marcos de referência orientam e favorecem a validação do sistema de avaliação, o que é essencial para a legitimação e a sustentabilidade da avaliação.



Estudos de validade das avaliações docentes

Um estudo sobre a validade dos sistemas de avaliação é um tema que merece destaque. Examinar a validade de um sistema envolve investigar se as evidências e a teoria sustentam a interpretação dos resultados da avaliação para os propósitos a que se destina. Portanto, analisar a validade é identificar *a priori* os propósitos e usos almejados pelo sistema. O estudo da validade deve abordar não apenas o que o sistema avaliativo pretende, mas também deve considerar as consequências não previstas, tanto positivas quanto negativas, do sistema de avaliação.

Na maioria dos sistemas de avaliação docente analisados, o estudo de validade ainda é um desafio. Trata-se de uma vulnerabilidade que esperamos seja reconhecida pelos responsáveis pelos sistemas de avaliação, que, de acordo com os padrões internacionais que regem a medição e avaliação educacional (AERA, APA & NCME, 2014), têm uma responsabilidade especial de promover a pesquisa que forneça suporte técnico à avaliação de professores. Essa responsabilidade inclui a disponibilidade de recursos financeiros para tal pesquisa, bem como facilitar o acesso a dados que tornem possível investigar o funcionamento dos sistemas de avaliação.



Um exemplo norte-americano: **Avaliação docente** **no Tennessee, EUA**

O caso do Tennessee é um dos contextos educacionais mais estudados tanto nos Estados Unidos como no mundo, por ser uma rica fonte de informações sobre o desenvolvimento e a implementação de uma reforma na avaliação de professores, principalmente em projetos que preveem consequências significativas para os professores.

Como mencionado por Rodríguez (2022), o Tennessee foi um dos dois primeiros estados a ganhar um subsídio do programa *Race to the Top* (RTTT), um dos maiores e mais inovadores investimentos federais dos Estados Unidos em educação. Para poder se candidatar ao RTTT, os estados apresentaram propostas de políticas e padrões educacionais potenciais alinhados com um conjunto de critérios de seleção, incluindo a implementação de um sistema abrangente de avaliação de professores e líderes escolares. As propostas foram então promulgadas no âmbito da lei estadual *First to the Top* (Primeiros a Chegarem no Topo, em tradução livre). O sistema desenvolvido nesse estado é chamado de *Tennessee Educator Acceleration Model*, ou Modelo de Aceleração do Educador do Tennessee (TEAM).

A teoria por trás da reforma do sistema de avaliação de professores do Tennessee como uma ferramenta para melhorar a qualidade da força de trabalho docente se baseia em duas funções principais. Primeiro, as avaliações formativas que envolvem mecanismos de feedback ajudam no desenvolvimento da produtividade docente em linha com a missão da escola (ou seja, gerar crescimento na aprendizagem dos alunos). Em segundo lugar, avaliações somativas fornecem aos líderes escolares informações para avaliar o desempenho dos professores e facilitar as decisões sobre a equipe. Alguns aspectos do novo sistema incluíam o uso de dados de valor agregado para avaliar os professores, o que se tornou objeto de litígios em anos posteriores.

De acordo com as diretrizes federais do programa RTTT, o TEAM incorporou três características principais para a avaliação de professores: 1) observação anual dos professores em sala de aula, que pode variar de quatro a dez por ano; 2) avaliação dos professores de acordo com o nível de desempenho dos alunos com base em testes padronizados ou uma medida alternativa do desempenho dos alunos; e 3) avaliação dos professores com base na melhoria do desempenho dos alunos, que é medida por meio de modelos de valor agregado (TVAAS). Com base nessas três dimensões independentes, calcula-se a **efetividade** geral docente (LOE) combinando-as para criar essa medida integrada.

As pontuações obtidas eram usadas para fins de desenvolvimento e feedback de professores, bem como para embasar a tomada de decisões sobre benefícios, promoções, retenção e titularidade dos professores.

Em relação aos resultados e estudos de validade da reforma, os professores tendem cada vez mais a perceber que o novo sistema de avaliação pode melhorar suas práticas pedagógicas e a aprendizagem de seus alunos. Em 2019, 76% dos docentes concordaram que a avaliação melhorava a forma como ensinavam, em comparação com 38% dos entrevistados em 2012 (Departamento de Educação do Tennessee, 2019b; Pepper, Burns e Springer, 2012)¹.

¹ De acordo com os relatórios gerados a partir das pesquisas *First to the Top* e *Tennessee Educator Surveys*.

As preocupações associadas à avaliação docente tanto entre os professores como entre os gestores de escolas responsáveis por realizar as observações em sala de aula incluem: (1) a necessidade de melhorar a qualidade e utilidade do feedback fornecido aos professores em reuniões tanto formativas quanto somativas; (2) a sobrecarga de trabalho ao se fazer tais avaliações; (3) as limitações de recursos; e (4) a ansiedade associada à avaliação. Outro aspecto que preocupa diz respeito à dificuldade de utilizar os resultados da avaliação para a melhoria da prática pedagógica.

A implementação da reforma da avaliação docente também não está isenta de desafios importantes. Podemos citar dois principais: impugnações judiciais contra aspectos do novo sistema e problemas com a administração de exames sob um novo regime de provas padronizadas estaduais.

Em relação aos efeitos da reforma da avaliação docente, o estudo do impacto tem se concentrado em duas áreas. A primeira refere-se ao rendimento dos estudantes. Estudos nessa área mostram que os professores melhoraram muito mais rapidamente nos anos seguintes à implementação do novo sistema de avaliação, de 2013 a 2015, em comparação com o índice de melhoria antes da reforma, entre 2008 e 2010 (Papay e Laski, 2018). De acordo com as evidências disponíveis atualmente, é provável que o próprio sistema de avaliação, assim como as iniciativas conduzidas em paralelo para facilitar o desenvolvimento docente, foram os principais fatores que resultaram nas melhorias observadas no ensino.

A segunda área de estudo do impacto é a retenção dos professores. Pesquisas sugerem que a implementação do sistema de avaliação em nível estadual está associada a uma maior rotatividade entre os professores; no entanto, houve uma retenção comparativamente maior de professores mais eficazes nos anos seguintes à reforma do sistema (Rodríguez et al., 2020). Tal resultado pode estar relacionado ao fato de que pontuações mais altas obtidas no sistema de avaliação melhoraram a satisfação no trabalho dos professores e suas percepções do ambiente de trabalho em comparação com os profissionais com as pontuações mais baixas (Koedel et al., 2017).

A avaliação docente no Tennessee oferece diversas lições importantes. Em relação à formulação e adoção de políticas, ficou evidente que qualquer reforma de avaliação ou reforma política importante requer uma coalizão complexa de partes interessadas que estejam dispostas a se unir em torno de um objetivo comum, entendendo que também é uma tarefa delicada e que requer muito tempo. As mudanças de políticas transversais e de grande escala não são responsabilidade exclusiva dos agentes locais, como demonstra o competitivo programa de subsídios federais que impulsionou em grande medida a reforma da avaliação no Tennessee. A mudança de políticas também não surge de cima para baixo a partir de uma entidade centralizada, já que o processo de reforma no Tennessee envolveu a contribuição dos agentes formuladores de políticas e dos profissionais locais no planejamento do sistema. No entanto, a coalizão que promoveu a reforma da avaliação no Tennessee não foi um acordo estático; as partes interessadas que inicialmente trabalharam de maneira coordenada para avançar com um novo sistema de avaliação posteriormente defenderam interesses e objetivos divergentes que foram por fim resolvidos na justiça.

Outro aprendizado resultante desse caso refere-se à área da implementação. O Tennessee optou por implementar um novo sistema integrado em todo o estado no período de um ano. Embora tenha sido uma conquista impressionante, a rápida implementação do sistema impôs intensas limitações a muitas partes envolvidas, especialmente aos professores e gestores escolares. Uma implementação mais ponderada, talvez em grupos organizados por distritos escolares, poderia ter sido desenvolvida de forma mais fluida.

Por fim, é interessante notar os amplos desafios enfrentados pelo sistema de avaliação de professores do Tennessee, por ser um processo no qual foram incorporados elementos tanto de feedback quanto de prestação de contas.



Um exemplo latino-americano: **A avaliação** **docente no Chile**

O Sistema de Avaliação de Desempenho Profissional Docente, conhecido localmente como Docentemás ou Avaliação Docente (doravante, AD), foi implementado pela primeira vez em 2003, após uma longa negociação entre o Ministério da Educação (MINEDUC), o Sindicato de Professores e os municípios, responsáveis pelas escolas públicas do país. Conforme observado por Sun (2022), a AD foi estabelecida por lei para avaliar o desempenho de cerca de 85 mil professores de sala de aula que atuavam em escolas municipais ou públicas² e representavam aproximadamente 44% do corpo docente nacional. Quanto ao seu propósito, a AD foi concebida como uma avaliação do desempenho profissional, focada no ensino

2 No Chile, existem dois tipos principais de instituições que recebem recursos do Estado: as instituições diretamente administradas pelo Estado (por meio de municípios ou serviços locais de educação) e as instituições privadas que recebem subsídios do Estado. Juntas, elas representam quase 90% das matrículas do país. Até 2016, a avaliação docente considerava somente os professores de instituições administradas pelo Estado. A partir desse ano, com base na lei de Desenvolvimento Profissional Docente, os professores de instituições privadas com financiamento estatal foram sendo gradualmente incluídos.

como trabalho central dos professores de sala de aula, usando como base padrões de referência claros e com característica fundamentalmente formativa; embora o sistema também inclua, desde a sua criação, propósitos somativos. Por um lado, os docentes recebem feedback sobre os pontos fortes e fracos de seu desempenho, sendo oferecidas ações de formação contínua gratuitas, os chamados Planos de Superação Profissional (PSP)³, para aqueles que tiveram um resultado abaixo do esperado. Por outro lado, existem graves consequências em caso de desempenho ruim persistente, incluindo demissão.

A AD é uma avaliação feita com base em padrões, ou seja, o desempenho de cada professor é avaliado em relação a critérios preestabelecidos pelo Marco para o Bom Ensino (Ministério da Educação, 2008), documento que foi submetido a uma ampla divulgação e consulta dentro do sistema escolar. Tal ação foi importante para a aceitação inicial da AD, garantindo sua fundamentação em critérios transparentes e válidos sobre o bom desempenho de um professor em sala de aula. Nesse aspecto, o sistema chileno está alinhado com a recomendação internacional, como destacado em uma análise do programa realizada pela OCDE (Santiago et al., 2013).

A AD é composta por quatro instrumentos, cada um com um peso determinado por lei⁴, para o cálculo do resultado global: uma autoavaliação (10%), uma entrevista conduzida por um/a avaliador/a par (20%), relatórios de avaliação preenchidos por diretores da escola (10%, em conjunto) e um portfólio (60%). Para calcular o resultado global para cada docente, é realizada uma média ponderada desses instrumentos. No entanto, esse cálculo não é necessariamente a conclusão final, pois a lei determina que a decisão final sobre o resultado seja tomada por uma Comissão de Avaliação, conforme regulamentações específicas.

O uso de um portfólio para avaliar o desempenho docente em nível nacional e com altas consequências foi uma experiência muito pioneira na região e um desafio técnico relevante, tanto do ponto de vista de sua construção quanto de sua correção. Ao contrário dos demais instrumentos, que se baseiam em relatórios preparados por terceiros ou pelos próprios docentes, o Portfólio avalia de forma mais direta o desempenho e está mais relacionado efetivamente com o trabalho dos professores.

3 Esses planos são elaborados e geridos pelas autoridades locais, com recursos fornecidos pelo Ministério da Educação de acordo com o número de professores com resultados abaixo do esperado em cada município.

4 A mesma lei altera a ponderação quando em sua última avaliação o professor obteve nível Insatisfatório: o portfólio aumenta para 80% e os demais instrumentos têm seu peso reduzido pela metade.

O Portfólio é estruturado em três módulos. O Módulo 1 coleta evidências ligadas ao planejamento do ensino, à avaliação da aprendizagem e à reflexão sobre o processo de aprendizagem e as próprias práticas. O Módulo 2 consiste na gravação em vídeo de uma aula, que permite observar a prática em sala de aula, incluindo aspectos como a gestão da aula, o ambiente para a aprendizagem, a participação dos alunos e a forma como o professor interage pedagogicamente com eles. No Módulo 3, cada professor deve compartilhar uma experiência de trabalho colaborativo da qual participou para discutir problemas ou necessidades relevantes para a aprendizagem. A apresentação deste módulo é voluntária, e sua pontuação só é considerada se beneficiar o resultado global do portfólio; caso contrário, é fornecido feedback, mas não tem efeito sobre a nota. Essa decisão visa promover o trabalho colaborativo nas escolas, reconhecendo ao mesmo tempo que em muitas delas não existe a cultura escolar e/ou as condições para esse tipo de interação.

O perfil de resultados ao longo dos anos tem sido relativamente estável: a maioria dos avaliados se concentra no nível “Competente”, que corresponde ao nível mínimo esperado com base nos padrões, seguido pelo nível “Básico”, enquanto uma porcentagem reduzida atinge o nível “Destacado” e uma ainda menor o nível “Insatisfatório”. Por isso, o grupo de professores que teve que deixar seu emprego devido ao seu desempenho na AD é uma proporção mínima do total avaliado: 984 professores entre o início do processo avaliativo até o ano de 2019.

5 Foi incorporado em 2016, no âmbito da Lei de Desenvolvimento Profissional Docente.

É importante destacar que a AD chilena foi implementada junto a uma agenda de validação bastante abrangente em torno do programa que gerou um corpo robusto de pesquisa sobre a validade do programa e seus instrumentos (ver, por exemplo, Taut, Santelices e Manzi, 2011; Taut, Santelices e Stecher, 2012)⁶. Além disso, o programa foi analisado por uma variedade de estudos e publicações a partir de diferentes ângulos, como sua origem e implementação (Avalos e Assael, 2006), sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente (Avalos-Bevan, 2018; Roa-Tampe, 2017), os significados, percepções e representações de diferentes agentes em relação à avaliação (por exemplo, Fardella e Sisto, 2015; Roa-Tampe, 2018; Rosales, 2018; Sepúlveda, Hernández, Peña, Troyano e Opazo, 2019; Sisto, Montecinos e Ahumada, 2013; Sun, Levy, Cortés, Ramos e Rojas, 2017; Tornero e Taut, 2010; Urriola, 2013). Além disso, em 2011, a pedido do Ministério da Educação, um grupo de especialistas convocado pela OCDE realizou uma análise detalhada da AD, abrangendo sua governança, instrumentos, implementação e efeitos, identificando seus pontos fortes e os desafios pendentes (Santiago et al., 2013).

Por fim, é muito importante destacar que após 16 anos da implementação da Lei da AD, foi promulgada a Lei 20.903 que cria o Sistema Nacional de Desenvolvimento Profissional Docente, também conhecida como “lei de desenvolvimento profissional docente”. Essa norma representa a mudança mais importante na política docente chilena nos últimos 25 anos e aborda múltiplos aspectos da formação e exercício da profissão, tais como: novas exigências para os estudantes que ingressam nela e para os programas formadores; mentoria para professores iniciantes; mudanças na visão e gestão do desenvolvimento profissional docente; e redução de horas em sala de aula para os professores. Além disso, a lei cria um Sistema de Reconhecimento que estabelece níveis de desenvolvimento profissional, associados a uma nova escala de remunerações que depende do resultado obtido na avaliação docente⁷, bem como dos anos de trajetória profissional.

6 Embora os pesquisadores responsáveis por essa agenda pertençam à instituição que assessora a Avaliação Docente, eles não fazem parte da equipe de implementação. Além disso, os estudos foram realizados com recursos obtidos por meio de editais, seguindo os padrões exigidos pela pesquisa acadêmica.

*7 A avaliação docente implementada pela Lei combina dois instrumentos: o portfólio descrito **neste artigo** e uma prova de conhecimentos em pedagogia e na disciplina em que os professores atuam.*



Um exemplo europeu: a criação de um programa de avaliação docente no estado alemão de Baden-Württemberg

No estado federativo alemão de Baden-Württemberg, optou-se por uma abordagem que utiliza avaliações docentes com propósitos sobretudo formativos, visando promover a profissionalização e o desenvolvimento profissional, transmitindo aos professores observações de sala de aula de última geração. De acordo com Herbein, Maier e Fauth (2022), esse sistema busca fornecer feedback formativo aos professores de forma individual, como uma medida para promover o desenvolvimento profissional e melhorar a qualidade do ensino nas escolas. Essa abordagem leva em conta as críticas às avaliações docentes tradicionais, que impõem consequências graves e se mostram ineficazes para aprimorar o desenvolvimento profissional dos professores.

A avaliação docente (que, no momento da publicação do livro, estava em fase de concepção) destina-se a professores do estado alemão de Baden-Württemberg em qualquer estágio de carreira, independentemente da disciplina, nível ou grau de ensino ou regime de escolarização. O objetivo é focar diretamente na ação dos professores em sala de aula e fazer uma implementação em larga escala em todas as escolas de forma repetida e contínua.

No centro do sistema de avaliação, há uma ferramenta de observação que consiste em um formulário de observação, um manual com informações gerais e indicadores para cada elemento, e um conjunto de explicações específicas para cada área de conhecimento com exemplos (em vídeo).

O formulário de observação avalia três dimensões: ativação cognitiva, apoio aos alunos e gestão de sala de aula. A ativação cognitiva compreende uma abordagem clara de conteúdo relevante, tarefas desafiadoras e exploração de conceitos, ideias e conhecimentos prévios que favoreça o envolvimento dos alunos. O apoio aos alunos envolve a qualidade do feedback individual por parte dos professores, que deve ser positivo e construtivo, uma atitude encorajadora diante dos erros e conceitos equivocados dos alunos, além do suporte oferecido quando enfrentam dificuldades com o conteúdo ensinado. Dessa forma, considera o comportamento afetivo dos professores, que inclui apreço, respeito e acolhimento no ambiente de sala de aula. Por fim, a gestão da sala de aula se concentra nas regras e procedimentos da sala de aula, estratégias para lidar com interrupções e alcançar transições suaves, uso adequado do tempo e monitoramento do que o aluno está fazendo.

Além disso, estabelece-se um sistema de apoio e acompanhamento para capacitar observadores externos na prestação de feedback pessoal. Esse sistema considera, primeiramente, uma oficina de desenvolvimento profissional para assegurar que os profissionais que utilizarão o instrumento possam fornecer avaliações confiáveis e válidas. Nessa oficina, os participantes recebem treinamento em habilidades de diagnóstico para observações em sala de aula, incluindo a identificação de erros típicos de observação. Também é considerada uma oficina adicional de desenvolvimento profissional, sobre como fornecer feedback eficaz aos professores com base em observações em sala de aula.

Dessa forma, o projeto “Promoção da qualidade do ensino por meio da observação em sala de aula e feedback” busca melhorar a qualidade do ensino entre os professores que recebem feedback com base no formulário de observação. Espera-se que esse formulário, cuja aplicação é voluntária, possa ser utilizado em diferentes contextos: formação de professores, capacitação docente e feedback de pares. Assim, o instrumento foi desenvolvido para propósitos basicamente formativos. Trata-se de uma ferramenta que busca estimular o desenvolvimento profissional e a autorreflexão, em que os professores decidem por si mesmos quando, com que frequência e em que contexto gostariam de receber feedback sobre sua prática pedagógica.





Um exemplo asiático: **Sistema de avaliação docente na Coreia do Sul**

A **Coreia** desenvolveu e implementou três sistemas de avaliação docente desde 1964. Os dois primeiros foram desenvolvidos com base na promoção e no pagamento por mérito, respectivamente. O terceiro e atual baseia-se em recompensar os professores com bom desempenho e motivar o desenvolvimento profissional para os professores com desempenho abaixo do esperado. A seguir, de acordo com Yoo (2022), descreveremos o atual sistema coreano de avaliação docente.

Esse sistema foi desenvolvido como resultado de um fenômeno social conhecido como “colapso escolar”, que surgiu a partir de uma reportagem da imprensa que afirmava que o sistema educacional das escolas públicas coreanas não estava funcionando, resultando em fortes críticas ao desempenho profissional dos professores. A partir daí, foram realizadas reformas em nível escolar que incluíram o desenvolvimento do atual sistema de avaliação docente (Kang, 2013).

O sistema nacional padronizado de avaliação docente visa desenvolver as habilidades e capacidades dos docentes, oferecer-lhes feedback produtivo e proporcionar programas de capacitação. Esse sistema busca obter um feedback de 360 graus, envolvendo alunos e pais, diretores, vice-diretores e colegas docentes como avaliadores.

A avaliação consiste em diversas observações em sala de aula (aproximadamente cinco) conduzidas por diretores e colegas, além de pesquisas preenchidas por pais e alunos para avaliar sua satisfação com os professores e a escola e as aulas, respectivamente. Os professores recebem uma nota com base nas pontuações atribuídas pelos diferentes avaliadores.

Essas avaliações têm consequências significativas. Os professores com baixo desempenho devem cumprir horas adicionais de formação profissional em instituições designadas para formação de professores. Os professores que recebem altas pontuações são recompensados com um período sabático de seis a 12 meses para se concentrarem em pesquisa (Choi e Park, 2016; Seo, 2012).

Para conduzir as avaliações, os avaliadores recebem treinamento em nível nacional e local sobre os padrões de avaliação para garantir a confiabilidade e discutir a intenção e o propósito do processo, bem como sobre os princípios éticos e as habilidades necessárias para realizar as tarefas de avaliação.

Em relação aos resultados obtidos pelo sistema, houve uma forte rejeição por parte dos professores, enquanto os alunos e os pais responderam de maneira mais positiva (Kim e Kim, 2012; Seo, 2012). A maioria dos docentes acreditava que o novo sistema tinha pouco efeito em seu crescimento profissional e que não os ajudava a melhorar sua prática pedagógica.

Os professores criticam que o sistema prioriza mais a prestação de contas do que o desenvolvimento profissional, que falta consenso entre os avaliadores sobre os indicadores e padrões de desempenho, e que as fontes de evidências são pouco confiáveis, provenientes de pais e alunos que avaliavam de maneira arbitrária e subjetiva.

A principal preocupação do Ministério da Educação da Coreia é que cada escola faça as mudanças necessárias para melhorar a qualidade de seus professores e aumentar o desempenho dos alunos. A administração das escolas, os professores, os pais e os alunos são encorajados a adaptar o sistema de avaliação para que seja eficaz e apropriado para cada local. Em vez de impor uma aplicação rígida dos critérios de avaliação nacional, cada escola deve se dedicar a criar um ambiente no qual diretores, professores, pais e alunos colaborem para alcançar coletivamente uma adaptação bem-sucedida da política de avaliação nacional em nível local. Para que o sistema de avaliação seja eficaz, é necessário que nas escolas haja um entendimento consensual sobre os padrões de desempenho e critérios de avaliação entre professores, diretores, alunos e pais, todos responsáveis por assegurar uma avaliação justa e eficaz dos docentes.

Conclusões

Este artigo resume alguns dos principais aspectos abordados no livro *Teacher Evaluation Around the World: Experiences, Dilemmas and Future Challenges*. Trata-se de um tema que ganhou relevância nas políticas educacionais em diferentes regiões do mundo, a partir das crescentes evidências sobre o papel fundamental dos docentes na aprendizagem dos alunos.

Além de reconhecer a diversidade de experiências, características e evolução dos sistemas de avaliação desenvolvidos nas últimas décadas, é possível identificar algumas preocupações recorrentes em diversas regiões. Por um lado, os países visam desenvolver sistemas de avaliação de desempenho que cumpram propósitos formativos, ou seja, que promovam e orientem o desenvolvimento profissional dos professores de maneira sustentável. Ao mesmo tempo, constata-se que a maioria dos países que avançaram nesse campo estabeleceram marcos de referência sobre a função docente, que não apenas servem de base para a avaliação, mas também fornecem sinais muito mais amplos sobre o que deve ser estimulado na formação e desenvolvimento profissional dos professores.

A vulnerabilidade dos sistemas de avaliação docente diante de mudanças políticas internas nos países e a limitada base de estudos que forneçam evidências sobre a validade desses sistemas são pontos fracos a serem considerados para garantir condições que possam sustentar tais esforços. Esperamos que nos próximos anos esses desafios sejam abordados de maneira sistêmica, apoiando-se na experiência dos países e sistemas que conseguiram consolidar tais avaliações.

Referências

American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council On Measurement in Education (2014). Standards for psychological and educational testing. Washington DC: American Educational Research Association.

Avalos, B., e Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266. doi: 10.1016/j.ijer.2007.02.004

Avalos-Bevan, B. (2018). Teacher evaluation in Chile: highlights and complexities in 13 years of experience, *Teachers and Teaching*, 24(3), 297-311, DOI: 10.1080/13540602.2017.1388228: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388228>

Ávalos, B. (2022). Teacher professionalism and performance appraisal: a critical discussion. Em Manzi, J., Sun, Y. & García, M. R. (2022). *Teacher Evaluation Around the World*. Suíça: Springer.

Barber M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Londres: McKinsey & Company.

Bell, C. & Kane, M. (2022). Formative and summative teacher evaluation in social context. Em Manzi, J., Sun, Y. & García, M. R. (2022). *Teacher Evaluation Around the World*. Suíça: Springer.

Brophy, J., & Goode, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. Em M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 328-375). MacMillan.

Choi, H., e Park, J. (2016). An Analysis of Critical Issues in Korean Teacher Evaluation Systems. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 151-171. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128905.pdf>. Corrales, J. (1999). *Aspectos políticos en la implementación de reformas educativas*. Santiago de Chile: PREAL.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.

Departamento de Educação do Tennessee (2019b). *Lessons from our educators: Tennessee Educator Survey 2019 results in context*. Recuperado de: https://www.tn.gov/content/dam/tn/education/data/2019-survey/Survey_Report.pdf

Fardella, C. e Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicologia & Sociedade*, 27(1), 68-79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>.

Fernández, M. P. & Martínez, J. F. (2022). Evaluating teacher performance and teaching effectiveness: Conceptual and methodological considerations. Em Manzi, J., Sun, Y. & García, M. R. (2022). *Teacher Evaluation Around the World*. Suíça: Springer.

Goldhaber, D., & Anthony, E. (2007). Can teacher quality be effectively assessed? National board certification as a signal of effective teaching. *The Review of Economics and Statistics*, 89(1), 134-150.

Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5-28.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Herbein, E., Maier, J. L. & Fauth, B. (2022). Promoting teaching quality through classroom observation and feedback: Design of a program in the german state of Baden-Württemberg. Em Manzi, J., Sun, Y. & García, M. R. (2022). *Teacher Evaluation Around the World*. Suíça: Springer.

Kim, K. S., & Kim, E. K. (2012). *The results of 2011 teacher evaluations*. Seul: Instituto de desenvolvimento educacional da Coreia.

Koedel, C., Li, J., Springer, M. G., e Tan, L. (2017). The Impact of Performance Ratings on Job Satisfaction for Public School Teachers. *American Educational Research Journal*, 54(2), 241–278.

Manzi, J., Sun, Y. & García, M. R. (2022). *Teacher Evaluation Around the World*. Suíça: Springer.

OCDE. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

OCDE. (2013a). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>

OCDE. (2013b). *Teachers for the 21st Century: Using evaluation to improve teaching*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/site/eduis-tp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>

Papay, J. P. e Laski, M. E. (2018). *Exploring teacher improvement in Tennessee: A brief on reimagining state support for professional learning*. Nashville, TN: Tennessee Education Research Alliance. Recuperado de: https://peabody.vanderbilt.edu/TERA/files/Exploring_Teacher_Improvement.pdf

Pepper, M. J., Burns, S. F., e Springer, M. G. (2012). *Educator evaluation in Tennessee: Preliminary findings from the 2012 First to the Top Survey*. Nashville, TN: Tennessee Consortium on Research, Evaluation, and Development. Recuperado de: https://peabody.vanderbilt.edu/TERA/files/Educator_Evaluation_in_Tennessee_Preliminary_Findings_from_the_2012_First_to_the_Top_Survey.pdf

Rodriguez, L. A., Swain, W. A., e Springer, M. G. (2020). Sorting Through Performance Evaluations: The Influence of Performance Evaluation Reform on Teacher Attrition and Mobility. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2339-2377.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

Roa-Tampe, K. A. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-61. DOI: 10.5294/edu.2017.20.1.3

Roa-Tampe, K. A. (2018). *La docencia como profesión: factores contextuales y sociales que influyen el desempeño del rol docente*. Tese para obtenção do grau de Doutor em Sociologia, Pontifícia Universidade Católica do Chile. Recuperado em agosto de 2020 de <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/22091/Karin%20Roa%20Agosto%202019.pdf>

Rosales, R. (2018). *Percepciones sobre el Sistema de Evaluación Docente y su impacto en la práctica profesional Estudio cualitativo en docentes de establecimientos municipales*. Tese para obter o grau de Mestre em Medição e Avaliação de Programas Educacionais, Pontifícia Universidade Católica do Chile). <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22317>

Rodríguez, L. A. (2022). From Formulation to Impact: Lessons Learned from Teacher Evaluation Reform in Tennessee, USA. Em Manzi, J., Sun, Y. & García, M. R. (2022). *Teacher Evaluation Around the World*. Suíça: Springer.

Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L. e Nusche, D. (2013). *Teacher evaluation in Chile*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing.

Schmelkes, S. (2022). Teacher evaluation in Mexico. Em Manzi, J., Sun, Y. & García, M. R. (2022). *Teacher Evaluation Around the World*. Suíça: Springer.

Seo, K. (2012). Lessons from Korea. *Association for Supervision and Curriculum Development, 70*, 75-78. Recuperado de <https://sites.miis.edu/comparativeeducation/files/2013/01/Lessons-from-Korea.pdf>.

Sepúlveda, A., Hernández, C., Peña, S., Troyano, M. e Opazo, M. (2019) Evaluation of teacher performance in Chile: Perception of poorly evaluated teachers. *Cadernos de Pesquisa 49*(172):144-163. DOI: 10.1590/198053145792

Sun, Y., Levy, D., Cortés, O., Ramos, J. e Rojas, M. (2017). ¿Cómo son las percepciones y experiencias de docentes y directivos en torno a la Evaluación Docente? *Midevidencias, 14*, 1-8. <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2017/MidEvidencias-N14.pdf>

Sun, Y. (2022). Teacher assessment in Chile. Em Manzi, J., Sun, Y. & García, M. R. (2022). *Teacher Evaluation Around the World*. Suíça: Springer.

Taut, S., Santelices, V. e Manzi, J. (2011b). Estudios de validez de la Evaluación Docente. Em: J. Manzi, R. González e Y. Sun. (Eds.), *La Evaluación Docente en Chile*, pp. 157-175. Santiago: Pontifícia Universidade Católica do Chile.

Taut, S., Santelices, V. e Stecher, B. (2012a). Validation of a national teacher assessment and improvement system. *Educational Assessment Journal, 17*(4), 163-199. <http://dx.doi.org/10.1080/10627197.2012.735913>

Tornero, B. e Taut, S. (2010). A mandatory, high-stakes national teacher evaluation system: Perceptions and attributions of teachers who actively refuse to participate. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 132-142. Program. Evaluation and Program Planning, 33, 477-489. <http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2010.01.002>

Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.

UNESCO (2017). *Global Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education: Meeting our Commitments*. Paris: UNESCO.

Urriola, K. (2013). *Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso. El caso de la ciudad de Concepción*. Tese para obter o grau de Doutor, Universidade de Barcelona - Espanha. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50737/1/01.KMUL_1de2.pdf

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education* 26 (2), 281-295. <https://doi.org/10.1080/13674580000200121>

Yoo, J. (2022). Teacher evaluation system in South Korea. Em Manzi, J., Sun, Y. & García, M. R. (2022). *Teacher Evaluation Around the World*. Suíça: Springer.

Zorrilla, M. & Martínez, A. (2022). Political tensions around teacher evaluation. Em Manzi, J., Sun, Y. & García, M. R. (2022). *Teacher Evaluation Around the World*. Suíça: Springer.

instituto
península



Profissão
Docente