

Avaliação de Professores em Vários Países da OCDE e da América Latina

► Denise Vaillant*

Os sistemas de avaliação geralmente não funcionam com bases objetivas: não contamos com indicadores confiáveis e não existe uma autêntica cultura avaliadora. No entanto, durante décadas foram variando as regulamentações trabalhistas, estabelecendo-se a avaliação e a certificação periódica de professores. Alguns países adotaram as provas com base em competências para a certificação e avaliação do desempenho e são cada vez mais frequentes os programas de formação que exigem um processo de supervisão e avaliação dos professores no primeiro ano de trabalho.

Os modelos atuais de gestão institucional da docência deveriam orientar o desempenho de professores, que muitas vezes não se sustenta em métodos de avaliação sistemáticos e objetivos. Além disso, o apoio profissional prestado ao docente pelo trabalho é geralmente escasso. O sistema de acompanhamento está normalmente baseado no antigo esquema de inspeção, com um propósito mais burocrático do que técnico. É necessário um apoio institucional de retroalimentação dos processos de transformação e ajuste da função e das tarefas que devem enfrentar os professores no exercício profissional.

Os mecanismos de avaliação do trabalho dos professores constituem um dos aspectos principais na gestão da docência. O interesse pela qualidade desses elementos aumentou muito nos últimos anos, pois permite o monitoramento e fortalecimento profissional docente. No passado, a avaliação docente não era considerada uma atividade relevante; os professores estavam acima de qualquer questionamento.

De acordo com diversos estudos e pesquisas (PEIRANO; FALCK; DOMÍNGUEZ, 2006), existe hoje um interesse redobrado pela avaliação dos sistemas educativos, particularmente a atividade docente. Nas últimas décadas, os sistemas educativos da OCDE e de alguns países da América Latina promoveram fortemente a avaliação dando origem a novos mecanismos institucionais, criando vários organismos, desenvolvendo o

* Doutora em Educação, Universidade de Québec, Montréal, Canadá; Mestrado em Planejamento Educativo e Licenciatura em Educação, Universidade de Genebra, Suíça. Ocupou várias posições na Administração Nacional de Educação Pública do Uruguai, com diversas responsabilidades na formação de professores. Professora universitária, Universidad ORT de Uruguay y Universidad Alberto Hurtado de Chile. *E-mail:* devaillant@gmail.com.

planejamento sistemático e elaborando indicadores. Os avanços em matéria de avaliação coincidem com o desenvolvimento de novos modelos de gestão e com a idéia de que para uma adequada “administração” dos sistemas educativos, é necessária a avaliação (VAILLANT, 2005).

Evolução das últimas décadas

A avaliação do docente é um processo que requer uma definição clara nos modelos de base, bem como uma adequada sistematização por meio da pesquisa para que possa ser entendida como dispositivo de aprendizagem profissional e organizacional que oriente e fortaleça a atividade docente e contribua para melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Um modelo de avaliação docente é um diagrama da realidade, que representa e salienta aqueles elementos dos quais se requer informação. É um âmbito conceitual com valor classificador e interpretativo de uma determinada realidade sob estudo. Permite tornar explícitas as perspectivas a partir das quais o avaliador compõe o objeto de estudo, o que lhe outorga um caráter seletivo.

A perspectiva com a qual se avalia a atividade docente depende do conceito teórico no qual se fundamenta e do propósito visado na avaliação. Neste sentido, a literatura identifica diversos modelos de avaliação baseados no perfil do docente; nos resultados obtidos pelos estudantes; nos comportamentos da sala de aula e nas práticas reflexivas. O avaliador deverá interessar-se e indagar sobre a formação de base e a experiência do docente, ou sobre as relações entre alunos e conhecimento, ou sobre as estratégias utilizadas para promover a motivação dos estudantes, ou sobre o tipo de vínculo cultivado com os colegas, só para mencionar alguns exemplos das possíveis aproximações do tema.

Foco do modelo	Elementos a observar
Perfil do docente	Formação de base y experiência
Resultados obtidos pelos estudantes	Vínculos com os alunos e o conhecimento
Comportamentos em sala de aula	Estratégias utilizadas para promover a motivação dos estudantes
Práticas reflexivas	Tipo de vínculo estabelecido entre colegas

Quadro 1 - Modelos de avaliação possíveis.

Fonte: A autora (2010).

Cada modelo de avaliação implica uma seleção de certos aspectos, deixando outros em um plano secundário do estudo. Talvez o enfoque centrado nos resultados dos

estudantes tenha provocado maior controvérsia e debate. Não devemos esquecer que os vínculos estabelecidos pela pesquisa entre formação docente e resultados de aprendizagem dos estudantes são complexos e mesmo contraditórios. Isto se evidencia no momento de levar em conta a variedade de fatores que determinam o perfil docente e que se referem à capacidade para trabalhar em equipe, integrando às práticas as novas tecnologias – conservando altos níveis de autonomia e criatividade-, com sólida formação teórica articulada com atividades de pesquisa que permitam refletir a partir da prática, com forte compromisso ético (TEDESCO, 2003).

Certos fatores favorecem ou dificultam o processo de avaliação docente como surge de estudos e pesquisas sobre o tema (PEIRANO; FALCK; DOMÍNGUEZ, 2006). Esses elementos “facilitadores” ou “complicadores” dos processos de avaliação de desempenho docente se referem ao âmbito político, conceitual e operacional, como ilustra o quadro a seguir.

Facilitadores	Obstáculos
Fatores Políticos	
Integração de visões macro e micro-estruturais da tarefa docente Processos de melhoria do sistema educativo e das aprendizagens Participação e envolvimento dos atores implicados, Ambiente de trabalho de respeito pela tarefa profissional docente Reconhecimento dos avaliadores pelos avaliados.	Dispositivo de controle, Inconsistências entre o discurso e as práticas, Contradições entre a lógica contratual do docente e os critérios com que se avalia o seu desempenho profissional O avaliador é um agente externo não legitimado pelos sujeitos de avaliação A avaliação atenta contra aspectos normativos que reafirmam as rotinas de trabalho docente.
Fatores Conceituais	
Visão sistêmica da realidade sob estudo.	São explicados fenômenos complexos a partir de modelos sequenciais de avaliação NÃO SÃO LEVADOS EM CONTA OS REFERENTES DE CONTEXTO COMO CENÁRIO DE PRÁTICAS DOCENTES, São considerados aspectos puramente cognitivos omitindo a ética profissional, o trabalho de colaboração com outros colegas ou o manejo dos afetos.

(Continuação)

(Continuação)

Fatores operacionais	
Sistema de avaliação que leva em conta e inclui aspectos substanciais da atividade docente	Estratégias de escasso rigor metodológico, Sistemas de avaliação de alto custo e, portanto, inviáveis.
São utilizados mecanismos adequados ao relevamento,	A seleção e aplicação de mecanismos não é adequada.
Os resultados retroalimentam o processo de melhoria das práticas de modo efetivo.	

Quadro 2 - Fatores que facilitam ou obstaculizam a avaliação docente
 Fonte: A autora (2010).

Existem vários fatores que contribuem à formulação e implementação de processos de formação docente: alguns de tipo político, outros conceituais e outros ainda operacionais. A literatura mostra como esses fatores podem facilitar ou obstaculizar a avaliação docente.

As referências internacionais

Várias iniciativas a nível internacional identificam os processos de avaliação muito bem-sucedidos e que poderiam nos inspirar nesse contexto. Exporemos a seguir essas experiências.

Durante as últimas décadas, países como os Estados Unidos, Austrália e Canadá se esforçaram para definir critérios para o bom ensino ou para o desempenho profissional, como elementos de referência das políticas de fortalecimento e avaliação da profissão docente.

A elaboração de critérios profissionais representa um esforço em descrever claramente o que os docentes devem saber e o que devem ser capazes de fazer no exercício da profissão. Estes fatores tentam captar o consenso da pesquisa e dos docentes sobre os conhecimentos, capacidades e competências que devem dominar, do seu papel tanto na sala de aula quanto na comunidade educacional a que pertencem, e de suas responsabilidades com relação à formação completa e os resultados da aprendizagem dos alunos, seu próprio desenvolvimento profissional e o fortalecimento da profissão. Estes critérios identificam as características essenciais de um bom ensino, abrindo um leque de possibilidades na maneira de exercê-lo.

Definir o âmbito para o bom ensino favorece, promove e habilita a elaboração de critérios, orientando a colocação em andamento de mecanismos de admissão de docentes, avaliação de programas de formação inicial e em serviço, processos de auto-

avaliação, avaliação e supervisão de práticas docentes, processos de concurso e seleção e de promoção em diversas etapas da vida profissional.

Vários países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) esboçaram e colocaram em andamento, anos atrás, sistemas nacionais de avaliação docente. Trata-se de um processo lento, que obriga a percorrer várias etapas. As tendências a nível internacional evidenciam uma grande diversidade nos programas e mecanismos de certificação e avaliação docente. Alguns recursos se concentram na formação inicial e contínua, outros nas provas durante o recrutamento e, em alguns casos, as medições aparecem no momento de ingressar na carreira docente. O motivo dessa diversidade são as normas que regulam a profissão. De que maneira os instrumentos normativos podem garantir àqueles que entram na profissão capacidades e competências que lhes permitam uma docência de qualidade?

Os modelos nos Estados Unidos

Os Estados Unidos contam com o maior número de experiências concretas de avaliação de desempenho docente. Por volta dos anos 80, quase todos os Estados utilizavam mecanismos de avaliação que tinham por objetivo o controle, acreditação e certificação dos programas de formação inicial de docentes. No final dos anos 90, foi difundido um relatório (KEY, 1998) com um diagnóstico da situação de cada Estado em matéria de certificação da formação e da profissão docente, incluindo uma série de requisitos para o ingresso e promoção na carreira docente, em função do desenvolvimento profissional. De toda a informação do relatório, pudemos comprovar que quase todos os Estados utilizam uma prova escrita para a obtenção do título docente¹ além de confirmar que uma alta percentagem de governos estaduais aplica algum tipo de prova durante os primeiros anos do exercício profissional, dirigida às competências básicas para o ensino e aos conhecimentos disciplinares.

O Relatório assinala também que na maior parte dos Estados a avaliação docente está baseada em provas, muitas vezes acompanhadas de *portfolios*, e em alguns casos a observação faz parte do mecanismo utilizado para a certificação da formação ou docência.

¹ Geralmente, o tipo de teste utilizado é o seguinte: Praxis I ou II; *National Teacher Exam* (NTE), *College Basic Academic Subject Exam*.

O quadro e parágrafos a seguir mostram essa tendência.

Estado	Programa	Descrição
Tennessee	TVVAS	Objetivos: avaliar as contribuições do distrito, da escola e do docente na formação do aluno. Metodologia: provas anuais que relacionam o desempenho com o progresso dos alunos na aprendizagem. A valoração se baseia na superação do aluno durante todo o ano letivo.
Texas	TECAT/EXCET	Objetivos: estabelecer os conhecimentos e competências de um docente em cada etapa do exercício profissional. Metodologia: uma avaliação anual baseada em um plano de desenvolvimento profissional de cada docente é requisito para a renovação do emprego.
Carolina do Norte	NBPTS	Objetivos: avaliar e certificar o desempenho docente Metodologia: a avaliação está baseada em <i>portfolio</i> apresentado pelo docente além de várias provas. Os aspectos mais ponderados para a avaliação final são os referidos aos trabalhos na sala de aula.

Quadro 3 – A avaliação docente nos Estados Unidos.

Fonte: A autora (2010).

O *Tennessee Value Added Assessment System* (TVAAS) visa a avaliação das contribuições do distrito, da escola e do professor na formação do aluno, por meio da aplicação de provas anuais. Este sistema de avaliação relaciona a acreditação atingida pelo professor no desempenho com o progresso do aluno no aprendizado.

O caso de Texas é um bom exemplo da evolução registrada nos últimos anos. Em 1986, começou a ser aplicado o *Texas Examination of Current Administrators and Teachers* (TECAT), prova destinada a avaliar conhecimentos básicos sobre ensino e gestão de centros educacionais. Os índices de aprovação foram elevados. Não obstante, as pesquisas sobre o tema evidenciaram que o TECAT tinha uma série de fraquezas devido aos altos custos de implementação, os escassos dados disponíveis para apreciar a qualidade do ensino oferecido e inclusive o estresse que ocasionava aos docentes. Portanto, o TECAT foi eliminado nos anos 90 sendo substituído por outras normas e requisitos (EXCET) que estabelecem os conhecimentos e competências que um docente deve possuir em cada etapa do exercício profissional. Uma avaliação anual baseada em um plano de desenvolvimento profissional de cada docente passa a ser requisito para a renovação do emprego (TEXAS EDUCATION AGENCY, 2010).

A Carolina do Norte oferece outro exemplo de avaliação do desempenho que vem sendo aplicado desde 1987 através do *The National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS). Este Estado fundamenta o sistema de avaliação em um *portfolio* que cada professor deve apresentar com duas propostas de trabalhos feitos em casa, dois planejamentos de aula e documentos que provem atividades envolvendo famílias e outros profissionais da comunidade. Os docentes também devem realizar quatro exercícios que tratem sobre diversas áreas do conhecimento pedagógico. Os aspectos de maior ponderação para a avaliação final são os relacionados com os trabalhos na sala de aula (trabalhos em casa e planejamento para sala de aula)².

A aplicação de provas durante a formação inicial ou durante a carreira docente foi objeto de controvérsia e debate nos Estados Unidos. Vários estudos concluíram que as perguntas das provas costumam ser de baixa qualidade, faltando critérios de validade e confiabilidade e que os resultados eram estabelecidos com base em critérios de distribuição de notas em vez de estarem referidos à qualidade do ensino prestado.

As iniciativas em matéria de avaliação de desempenho docente não foram unânimes. Surgiram várias objeções que questionam as propostas de avaliação que relacionam diretamente o desempenho docente com o aprendizado dos estudantes. Entre outros, questiona-se que:

- a avaliação do docente se fundamenta somente no aprendizado do estudante, sem considerar outros aspectos relacionados com a tarefa docente;
- o processo global da aprendizagem dos estudantes não depende totalmente dos docentes;
- a maneira de registrar o progresso da aprendizagem dos estudantes é muitas vezes incorreta e pode acarretar conclusões erradas.

O debate sobre a avaliação do desempenho docente evidencia a complexidade na identificação e associação das características das práticas docentes com as aprendizagens obtidas pelos estudantes.

As inovações na Austrália

Há mais de uma década que a Austrália vem aplicando mudanças nas políticas e estratégias vinculadas com a avaliação e certificação periódica dos mestres e professores.

² Para maior informação sobre esta experiência, ver NBPTS (2010).

País	Programa
Austrália	O modelo de avaliação aplicado está composto por quatro etapas por um período de dois anos: planejamento preliminar, coleta de dados, entrevista e acompanhamento. A partir da evidência coletada, são estabelecidos planos futuros de desenvolvimento profissional. Durante o segundo ano, é realizado o acompanhamento que analisará o apoio recebido pelo docente e o progresso na obtenção das metas estabelecidas.

Quadro 4 – Avaliação docente na Austrália.

Fonte: A autora (2010).

Os tomadores de decisões, acadêmicos e profissionais da educação australiana empenharam-se, nas últimas décadas, em desenvolver padrões que melhorem a formação dos professores de educação básica. Em 1973, a Comissão de Centros Escolares Australianos propôs que o exercício profissional dos docentes fosse regulado por padrões estabelecidos pelos próprios docentes e indicando que o desenvolvimento profissional deveria ser, em boa medida, uma responsabilidade da profissão (INGVARSON; LEINHENZ, 2006).

Em 1998, a partir de um relatório do governo (AUSTRALIA, 1998), foram estabelecidas normas para o desempenho da profissão docente e colocados em andamento vários métodos para melhorar a qualidade dos planos de desenvolvimento profissional docente nas escolas e para fortalecer a capacidade dos professores de dar conta do que fazem e porquê.

O modelo de avaliação utilizado contém quatro etapas que normalmente se desenvolvem durante um período de dois anos: planejamento preliminar, coleta de dados, entrevista e acompanhamento. Cada ciclo começa com uma reunião de revisão e planejamento entre o docente e o avaliador, onde se estabelece o foco da avaliação e a origem dos dados que serão utilizados. A partir da evidência coletada, são estabelecidos planos futuros de desenvolvimento profissional. Durante o segundo ano é feito o acompanhamento para analisar o apoio ao docente e o avanço na obtenção das metas previamente estabelecidas. A determinação de padrões é fundamental tanto para a qualidade do ensino como para estabelecer metas de longo prazo; esse processo é feito por um corpo profissional de nível nacional³.

³ *Australian Teaching Council.*

No Estado de Vitória (Austrália) foram elaborados documentos⁴ onde se detalha minuciosamente o que se espera dos professores em cada nível de desenvolvimento profissional, constando de quatro categorias: Principiante, Experiente, Líder I e Líder II.

Em função da experiência australiana, Ingvarson (1998) afirma em seus artigos e pesquisas que, se pretendemos que os esquemas de avaliação docente melhorem os sistemas educacionais, é imprescindível modificar paralelamente as estruturas da carreira docente. Muitas vezes a avaliação é concebida como instrumento de prestação de contas para os administradores. Este tipo de avaliação é necessária porém não suficiente; é preciso contar com modelos profissionais de *accountability* que em boa medida dependem da capacidade de definir padrões profissionais.

É importante destacar que na Austrália as diversas profissões são reguladas por um sistema de padrões que funcionam como requisito para o ingresso. No caso específico da profissão docente, os professores são automaticamente inscritos em uma lista oficial, após sua titulação em programa de formação válido. Os padrões são definidos pelo Estado de acordo com o *National Framework for Professional Standards for Teaching*. Este âmbito nacional de referência define os padrões necessários para assegurar maior qualidade na profissão docente e adequada articulação entre os professores, empregadores, programas de formação docente, comunidade e governo.

Uma proposta no Canadá

Existem no Canadá diversas iniciativas na área de avaliação docente, porém uma das mais conhecidas é a da Província de Alberta onde, em 1998, foram adotadas novas políticas registradas no documento *Teacher Growth, Supervision and Evaluation Policy*.

As etapas da carreira docente estão registradas numa série de normas legislativas. O primeiro passo é a obtenção de diploma provisório outorgado àqueles contem com título de grau em educação e em outra disciplina de livre escolha e que finalizem com êxito um programa de formação. A segunda etapa é a obtenção de titulação permanente para aqueles candidatos com dois anos de experiência no ensino. E, finalmente, a terceira etapa na qual cada docente deverá preparar um projeto anual de desenvolvimento profissional.

⁴ Os documentos são: *Professional Standards for Teachers* e *Professional Standards for Teachers of Science*.

A avaliação dos docentes pode ser solicitada pelo próprio docente, com a finalidade de reunir informação e adotar uma decisão de contratação ou demissão, para determinar se o docente pode avançar de uma etapa para outra dentro da carreira, ou por sugestão de um supervisor.

No momento de iniciar a avaliação, o diretor deverá comunicar explicitamente ao docente os motivos da avaliação, o processo, critério e padrões que serão aplicados, o calendário previsto e as possíveis consequências. Uma vez completada a avaliação, o diretor deverá entregar uma cópia ao docente, e poderá determinar a necessidade de mudanças na situação ou no comportamento do docente; isto poderá significar a revisão do plano de carreira ou de crescimento profissional.

A supervisão – também realizada pelos diretores - desempenha um papel fundamental neste processo, e recai basicamente no diretor. A supervisão deve implicar o apoio e guia contínua e sistemática para o docente. Deve também ser um processo constante de observação e recepção de informação variada sobre a qualidade do trabalho do docente, bem como de condutas e práticas que podem requerer avaliação.

A situação na América Latina

A avaliação docente não tem sido até hoje um assunto prioritário na América Latina, porém existem práticas e normas a esse respeito. Tanto os supervisores como os diretores de centros docentes, bem como os estudantes e as famílias, avaliam o comportamento dos docentes por meio de mecanismos não formais.

Os critérios e as perspectivas de avaliação podem ser desiguais, porém o que aparece como constante na América Latina é o fato de que cada vez que se tenta fazer uma avaliação sistemática a primeira reação dos docentes é considerá-la uma ameaça. Juan Carlos Navarro (2003, p. 151) quando analisa a atitude docente frente à avaliação afirma que:

prevalece um sentido geral de insatisfação quanto à capacidade de os sistemas educacionais utilizarem os resultados das avaliações de maneira efetiva, orientando políticas e reformas nacionais que atinjam a escola e a sala de aula de maneira construtiva e prática.

Entre os fatores que poderiam estar gerando fortes interferências na avaliação do desempenho docente na América Latina, Navarro (2003) destaca os seguintes:

- A intenção de estabelecer vínculos diretos entre avaliação de desempenho e sistemas de medição da qualidade das aprendizagens nos estudantes.
- A baixa capacidade dos sistemas educacionais de aplicar de maneira ordenada e profissional os princípios de avaliação que reconhecem formalmente.
- A maior parte das competências, que promovem o novo perfil docente, não aparecem nas provas estandardizadas de desempenho.
- A incapacidade de poder captar a partir dos sistemas de avaliação massivos, aspectos essenciais das práticas educacionais, abordáveis desde perspectivas etnográficas.
- Considerar como “unidade de estudo” o professor na sala de aula, descartando outras dimensões de estudo de grande valor, como o grupo de pares e o centro educacional de referência.

Por seu lado Tenti (2003), com base em dados obtidos a partir de um questionário aplicado a docentes da Argentina, Peru e Uruguai, também considera que “em quase toda a América Latina as avaliações foram resistidas por importantes grupos de docentes”. Desse estudo, destaca principalmente que:

- A opinião crítica dos docentes se refere fundamentalmente aos mecanismos e procedimentos utilizados na avaliação.
- Os docentes reconhecem como agentes válidos na avaliação, suas autoridades formais.
- As avaliações de desempenho estariam evidenciando diferenças nos conhecimentos, competências, atitudes, que atentam contra certo “igualitarismo formalista” dentro do corpo docente. O simples conhecimento da desigualdade e sua “oficialização”, longe de contribuir à superação poderia inclusive chegar a se consolidar com o tempo.

Não obstante as resistências, outros estudos destacam que, em termos gerais, os docentes consideram a avaliação “justa e apropriada” (NAVARRO, 2003). Esta visão positiva da avaliação da própria tarefa aparece relacionada com aspectos específicos do perfil docente.

Na América Latina são ainda escassas as experiências em matéria de avaliação docente. No entanto, é importante salientar três casos de países mencionados na bibliografia: Chile, Colômbia e México.

O fortalecimento da profissão no Chile

No Chile os docentes não são funcionários do Ministério da Educação. A educação é financiada através de um sistema de subvenção segundo as necessidades, mais conhecido como sistema de “*vouchers*” (vales); o Estado entrega uma subvenção para cada estudante matriculado nos estabelecimentos educacionais. Os donos e responsáveis pelos colégios são os municípios e as instituições privadas (PEIRANO; FALCK; DOMÍNGUEZ, 2006).

O Ministério da Educação criou um conjunto de programas orientados à avaliação da qualidade docente e a relacionar os novos incentivos outorgados às remunerações docentes com variáveis relacionadas com o desempenho. Neste sentido, coexistem atualmente no Chile três programas: o Sistema de Avaliação do Desempenho Profissional Docente (Docente Más), o Programa de Atribuição de Excelência Pedagógica (AEP) e o Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho (SNED).

O SNED foi criado em 1995 começando a funcionar a partir de 1996. Este programa faz uma seleção bianual dos estabelecimentos com melhor desempenho em cada região. O objetivo é estimular e premiar as ações que melhoram a qualidade da educação administrada pelos estabelecimentos municipais e particulares subvencionados e que, inclusive, inclui a entrega de benefício econômico denominado “Subvenção por Desempenho de Excelência” destinado aos estabelecimentos educacionais de melhor desempenho, e distribuído entre os docentes. Por se tratar de um incentivo coletivo a nível escolar, implica comportamentos de colaboração e procura de objetivos comuns.

O Sistema Nacional de Avaliação do Desempenho Docente (Docente Más) começou a funcionar em 2003, a partir de um acordo tripartido entre o Colégio de Professores, a Associação Chilena de Municípios e o Ministério da Educação. É uma avaliação de caráter obrigatório e avalia os professores que se desempenham como docentes em estabelecimentos “municipalizados”. Os docentes são avaliados a cada quatro anos, com exceção daqueles que tiverem desempenho “insatisfatório” deverão ser avaliados novamente no ano seguinte. Trata-se de uma avaliação de caráter eminentemente formativo, procurando melhorar o trabalho pedagógico dos docentes e contribuir na

aprendizagem da qualidade de crianças e jovens. A característica principal deste sistema é que os docentes podem conhecer, através dos relatórios de resultados, os pormenores de seu desempenho.

O Programa de Acreditação para a Atribuição de Excelência Pedagógica é uma iniciativa do Ministério da Educação com o propósito de certificar a excelência pedagógica dos docentes que trabalham na sala de aula. Podem postular-se, de maneira voluntária e gratuita, os professores de todo o território nacional que se desempenhem em estabelecimentos municipais ou particulares subvencionados. O objetivo é o fortalecimento da qualidade da educação por meio de reconhecimento do mérito profissional dos docentes.

A melhora do serviço público na Colômbia

A Colômbia tem aplicado nos últimos anos uma série de medidas e programas em matéria de educação, orientadas a melhorar a qualidade do serviço público. Um dos principais aspectos deste esforço visa promover a excelência profissional dos docentes. Existe, nesse país, um sistema de hierarquia na carreira docente onde se ingressa após um ano de estágio. Daí por diante, os docentes são avaliados anualmente pelos diretores dos estabelecimentos ou por autoridades superiores. As avaliações são pessoais e nelas se estabelece um plano de desenvolvimento e metas para o ano seguinte. A cada ano, os docentes são avaliados no cumprimento dessas metas. Aqueles que procuram avançar na hierarquia da carreira devem passar a avaliação especial baseada em competências específicas exigidas para o trabalho docente. É o itinerário a seguir para progredir na carreira docente.

O sistema de avaliação colombiano consta de três etapas dentro das quais são avaliados os docentes em diferentes momentos da carreira e com diversos objetivos. A primeira etapa, durante o período à prova, tem um caráter obrigatório e serve para avaliar tanto o desempenho como as competências específicas do docente. Esta primeira avaliação é realizada no final do ano acadêmico, desde que o docente tenha estado em funções mais de quatro meses; caso contrário, deverá aguardar até o final do ano acadêmico seguinte. Os docentes que tiverem qualificação igual ou superior a 60% na avaliação de desempenho e competências –nota considerada como satisfatória- poderão

se inscrever na Hierarquia Docente, no grau correspondente ao título acadêmico. Os docentes que não atingirem esta qualificação deverão abandonar o serviço.

A segunda etapa corresponde a uma avaliação anual de caráter obrigatório, que leva em conta certas qualidades do docente como: domínio de estratégias e habilidades pedagógicas e de avaliação; manejo da didática própria da área ou nível educacional de desempenho; habilidades para solução de problemas; nível de conhecimento e habilidades relacionadas com o plano de estudos da instituição; atitudes gerais com os estudantes; manejo das relações grupais; tratamento e manejo do comportamento dos estudantes; sentido de compromisso institucional; preocupação permanente por melhorar a qualidade da educação; obtenção de resultados.

A última etapa seria a avaliação de competências, de caráter voluntário. Está dirigida àqueles docentes inscritos em determinado estágio da carreira e que pretendem uma promoção de grau. Os docentes com bons resultados são candidatos para um aumento de salário ou promoção dentro da carreira.

A carreira magisterial no México

O México foi o primeiro país da região a modificar os mecanismos tradicionais de promoção hierárquica dos docentes (VEGAS; UMANSKY, 2005). Nesse país existe a promoção por via vertical (hierarquia) através de concurso sobre conhecimentos, aptidão, disciplina, pontualidade e tempo de serviço. Além disso, conta com um sistema de promoção com mais possibilidades de mobilidade horizontal. Trata-se do Programa Nacional de Carreira Magisterial do México, que é voluntário, e os docentes que dele participam podem ser incluídos ou promovidos, se avaliados de acordo com os requisitos preestabelecidos. Participam deste programa os docentes, diretores e aqueles que desempenham cargo técnico-pedagógico. Os fatores avaliados são seis: tempo de serviço no sistema, grau acadêmico, preparação profissional, cursos de atualização, superação profissional, desempenho profissional, e aproveitamento escolar, no caso de docente de grupo; desempenho escolar no caso dos docentes diretores; e apoio educacional no caso dos docentes com funções técnico-pedagógicas. Cada nível tem seus próprios requisitos, portanto é promovido o ingresso ou promoção de professores mais capazes e preparados e ainda, com melhor desempenho.

NÍVEL	RESPONSABILIDADES	CRITÉRIOS DE PROMOÇÃO
Principiante	Instrução de alunos	Avaliação Tempo de serviço Capacitação
Profissional	Instrução de alunos Supervisão de estudantes Conselheiro p/docentes de primeiro e segundo nível	Avaliação Tempo de serviço Capacitação Planejamento Rendimento de alunos
Avançado	Instrução de alunos Supervisão de estudantes Conselheiro p/docentes de primeiro nível Colaboração na avaliação Desenvolvimento curricular	Avaliação Tempo de serviço Capacitação Planejamento Rendimento de alunos
Experiente	Instrução de alunos Supervisão de estudantes Conselheiro p/docentes de níveis inferiores Colaboração na avaliação Desenvolvimento curricular Pesquisa Capacitação para docentes	Avaliação Tempo de serviço Capacitação Planejamento Rendimento de alunos

Quadro 5 - Programa Nacional de Carreira Magisterial no México.
Fonte: Morduchowicz (2002).

A colocação em andamento da promoção horizontal significou um processo difícil entre a Secretaria da Educação Pública (SEP) e o Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação (SNTE). De fato, a carreira não tem outro fundamento jurídico que o compromisso adquirido em um acordo, os convênios assinados e os delineamentos gerais estabelecidos por uma Comissão Nacional Mista, à margem da Lei de Hierarquia e do regulamento de Condições de Trabalho da SEP e dos governos dos estados.

Os docentes podem participar de três maneiras diferentes, segundo o trabalho desempenhado: i) docente de um grupo; ii) docentes diretores e iii) docentes em atividades técnico-pedagógicas. Ao mesmo tempo, permite, com os cinco salários básicos, incrementos que vão de 25% iniciais no nível A (curto prazo) até 200% (longo prazo).

A cada ano, a Secretaria da Educação Pública, as autoridades educacionais dos estados e o SNTE determinam o número de vagas de novo ingresso ou a promover em cada nível, modalidade e entidade federativa, de acordo com os tetos financeiros e os delineamentos da própria carreira, definidos pela Comissão Mista da Secretaria da Educação Pública/Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação.

A carreira magisterial contou, logicamente, com o apoio da administração nacional e estadual, porém foi rejeitada e, em alguns casos, sabotada, por diversas regiões do país. Os docentes contrários à carreira magisterial argumentaram que só serve para que o governo desatenda as demandas de aumentos gerais de salário básico. Por outro lado, afirmam que é um programa seletivo que intensifica a concorrência entre professores.

O caso do México mostra que, embora com fraquezas, o sistema de carreiras por níveis constitui uma das propostas mais inovadoras dos últimos tempos na solução de alguns problemas da estrutura trabalhista dos docentes na América Latina. O modelo se estrutura em níveis de desenvolvimento profissional, que começam com o docente principiante, continuam com o profissional em desenvolvimento, o profissional avançado, concluindo com o profissional experiente. O desenho da carreira descreve as funções dos docentes, os critérios para atingir níveis superiores, a maneira de avaliar, os detalhes da acreditação e da capacitação necessárias e o salário adequado para cada um dos níveis. A proposta inclui dimensões de responsabilidade nas tarefas, e de aumento de competências e crescimento profissional para os docentes.

Aprendendo o processo

O interesse principal dos sistemas de avaliação aqui expostos é demonstrar que são, geralmente, fruto de um acordo entre atores representativos, contando também com apoio majoritário daqueles que são objeto de avaliação. A impressão é de que as propostas bem-sucedidas em matéria de avaliação docente souberam conciliar o interesse pelo melhoramento qualitativo da educação com as exigências de uma gestão eficiente da docência e com os legítimos direitos dos educadores.

Os casos dos Estados Unidos, Austrália, Canadá, Chile, Colômbia e México podem servir de exemplo para outros países, não somente em termos de modelos e estratégias, mas também quanto ao caminho percorrido na obtenção de resultados bem-sucedidos, como os mencionados. O êxito é resultado do esforço técnico significativo, que inclui a

revisão da literatura pertinente além da realização de seminários internacionais, do conselho de peritos de vários países, da colaboração de acadêmicos nacionais e a realização de experiências-piloto. Nos seis casos analisados, o sistema de avaliação docente permitiu:

- compreender melhor a docência e fornecer uma base sólida para a adoção de decisões;
- acompanhar em forma permanente e com rigor os efeitos derivados dos processos de mudança; e
- dar prioridade ao interesse pela análise e valoração dos resultados obtidos pelos estudantes, docentes, centros e conjunto do sistema.

A avaliação desempenha uma função essencial como elemento de informação de valor sobre a situação do docente, serve para entender e explicar a docência por meio dos êxitos alcançados ou, eventualmente, experiências frustradas. Existem muitas razões para afirmar que a avaliação docente pode contribuir a melhorar a educação. Porém, e embora seja motivo de preocupação em muitos países, continua sendo um assunto de abordagem difícil (VAILLANT, 2007).

As administrações educacionais não conseguem obviar o debate sobre a qualidade da educação e os meios idôneos para aperfeiçoá-la. No âmbito deste debate tão atual, a avaliação ocupa certamente um lugar cada vez mais destacado, juntamente com outros elementos tais como o processo de desenho e desenvolvimento curricular, a organização e funcionamento dos centros educacionais ou o desempenho profissional do docente.

Para que a avaliação docente funcione, é preciso construir um ambiente profissional que ofereça condições adequadas de trabalho ao docente e uma estrutura apropriada de remunerações e incentivos. Também é importante desenvolver modalidades de promoção dentro da profissão docente que evitem que o sistema de ascensão afaste o professor da sala de aula. Mais concretamente, as políticas docentes deveriam:

- Implementar uma carreira docente para melhorar a qualidade da educação. É a precondição para qualquer mudança interessante. Chegou o momento de imaginar estratégias de superação, com boas margens de negociação, que tornem atraentes algumas mudanças. É preciso instalar novas modalidades de carreiras profissionais, com certificações objetivas (exames nacionais) para o ingresso e com recertificações periódicas amarradas às possibilidades de promoção.
- Desenvolver modalidades de promoção dentro da profissão docente que evitem que o sistema de ascensão afaste o professor da sala de aula. É preciso conseguir

que a carreira profissional não seja construída somente a partir de níveis em que se avança de forma automática com o passar do tempo ou uma combinação de fatores como o tempo de serviço. Também seria importante evitar a saída para funções de direção ou administrativas como única possibilidade de progresso. A diferença de remuneração entre professores que ocupam um mesmo cargo deveria acontecer pelo tempo de serviço, mas também por outros critérios de ascensão e incentivos como o desenvolvimento profissional, a pesquisa ou competências específicas.

- Pensar em modelos alternativos de avaliação docente com base no conceito de carreira profissional que estabeleçam etapas na carreira dos professores; que determinem competências e capacidades para o ingresso em cada etapa da carreira e que desenvolvam metodologia que indique se os professores atingiram ou não os critérios estabelecidos. Segundo este modelo, os estágios da carreira proporcionam incentivos positivos para o desenvolvimento profissional. Da mesma forma que em outras profissões, a fixação de competências e capacidades da metodologia de avaliação deveria ser determinada por equipes técnicas que ouvissem os professores e também a administração educacional.

As políticas educacionais dependem de diferentes realidades de acordo com a história prévia, as tradições, as possibilidades econômicas, as prioridades na educação.... Cada país deve encontrar caminhos adequados às próprias circunstâncias. As receitas não existem, porém é possível inventariar os ingredientes de uma “boa receita”. Por meio deste artigo e as experiências aqui analisadas, e apesar da heterogeneidade de contextos, identificamos uma série de fatores que influem positivamente na sociedade, para que ela conte com bons mestres e professores, cuja prática profissional corresponda aos padrões profissionais de qualidade, garantindo o compromisso de respeitar o direito dos alunos de aprender.

Referências

AUSTRALIA. Parliament. Senate. *A class act: inquiry into the status of the teaching profession: government senator's report*. Canberra: The Committee, 1998.

CAREY, K. The real value teachers. *Thinking K-16: a publication of the Education Trust*, Washington, DC, v. 8, n. 1, Winter 2004. Available: <<http://www.cgp.upenn.edu/pdf/Ed%20Trust.pdf>>. Accessed: 22 Dec. 2010.

INGVARSON, L. Professional development as the pursuit of professional standards: the standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 1, p. 127-140, 1998.

INGVARSON, L.; LEINHENZ, E. Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*: Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2006. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_11.pdf>. Acceso en: 22 dez. 2010.

KEY State Education Policies on K-12 Education: standards, graduation, assessment, time and attendance: a 50 state report. Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 1998.

MORDUCHOWICZ, A. *El financiamiento educativo en Argentina*: problemas estructurales, soluciones coyunturales. Buenos Aires: Unesco, 2002.

NAVARRO, J. C. *La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella*: dificultades y alternativas de políticas. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2003.

NBPTS. Arlington, VA, 2010. Available: <<http://www.nbpts.org/>>. Accessed: 22 Dec. 2010.

PEIRANO, C.; FALCK, D.; DOMÍNGUEZ, M. P. *Evaluación docente en América Latina*. Santiago: GTD-PREAL, 2006.

TEDESCO, J. *Los pilares de la educación del futuro*: debates de educación (Ponencia). Barcelona: Fundación Jaime Borfill, 2003.

TENTI, E. *Los docentes y la evaluación*: in evaluar las evaluaciones. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2003.

TEXAS EDUCATION AGENCY. *Teachers*, Austin, Texas, 2010. Disponível em: <<http://www.sbec.state.tx.us/SBECOnline/default.asp>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

VAILLANT, D. *Formación de docentes en América Latina*: re-inventado el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro, 2005.

_____. Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, Santiago, Chile, v. 41, n. 2, 2007.

VEGAS, E.; UMANSKY, I. *Improving teaching and learning through effective incentives*: what can we learn from education reforms in Latin America. Washington, DC: The World Bank, 2005.

Recebido em: 05/08/2010

Aceito para publicação em: 12/08/2010