

Avaliação de professores: um campo complexo

BERNARDETE A. GATTI*

RESUMO

O artigo propõe uma reflexão sobre como a avaliação de docentes vem sendo colocada nas discussões da área de educação, lembrando que esses processos avaliativos possuem, em seus modelos e desenvolvimento, uma associação grande entre suas finalidades específicas em dadas situações e o conjunto de valores, atitudes e comportamentos dos próprios avaliadores. Diferencia os processos avaliativos de natureza educativa e os de natureza seletiva. Trata de aspectos relativos às novas tendências em avaliação de professores, destacando os processos avaliativos que têm como característica principal o de serem desenvolvidos na própria escola, no ambiente de atividades do professor, especialmente os de natureza participativa. Levanta aspectos necessários ao desenvolvimento de avaliações de professores em situação, de forma interativa, participativa, visando ao seu crescimento profissional

Palavras-chave: Avaliação de professores, Avaliação externa, Avaliação em serviço, Avaliação participativa.

RESUMEN

El artículo propone una reflexión sobre cómo la evaluación de docentes viene siendo colocada en las discusiones del área de educación. Es importante recordar que esos procesos evaluativos poseen, en sus modelos y desarrollo, una gran asociación entre sus finalidades específicas en determinadas situaciones y el conjunto de valores, actitudes y comportamientos de los propios evaluadores. Se diferencian los procesos evaluativos de naturaleza educativa y los de naturaleza selectiva. Se tratan aspectos relativos a las nuevas tendencias en la evaluación de profesores y se destacan los procesos evaluativos que tienen como característica principal el hecho de ser

* Superintendente de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (gatti@fcc.org.br).

desarrollados en la propia escuela, en el ambiente de actividades del profesor, especialmente los de naturaleza participativa. Se ponen en evidencia aspectos necesarios al desarrollo de evaluaciones de profesores en situación, de forma interactiva, participativa, que tienen como objetivo el crecimiento del profesional.

Palabras clave: Evaluación de profesores, Evaluación externa, Evaluación en servicio, Evaluación participativa.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on how the assessment of teachers has been approached in discussions in the educational field, noting that such evaluation processes show, in their models and development, a large association between their specific purposes in given situations and the set of values, attitudes and behaviors of the evaluators themselves. It establishes a difference between educational and selective evaluative processes. It deals with issues relating to new trends in teacher assessment, highlighting the evaluative processes which have as their main feature the fact that they are developed at the school itself, in the environment of teachers' activities, especially the participatory ones. It raises issues needed to develop assessments of in-service teachers, in an interactive and participatory way, aiming their professional growth.

Keywords: Teacher's assessment, External evaluation, In-Service evaluation, Participatory evaluation.

Conta-se hoje com várias modalidades relativas a processos avaliativos de professores, apoiando-se em dados diretos ou indiretos, com finalidades diferentes, em diversos contextos institucionais e sociais. Para discutir essa questão, não podemos deixar de lado a consideração que processos avaliativos comportam, em seus modelos e desenvolvimento, uma associação grande não só com suas finalidades específicas em dadas situações, mas com o conjunto de valores, atitudes e comportamentos dos avaliadores, que também imprimem sentido a esses processos, para além da racionalidade de seu planejamento, criam representações e geram consequências.

Falando de modo geral sobre processos avaliativos, a partir dos objetivos e atitudes associadas a seu desenvolvimento, e independentemente das técnicas e meios utilizados, podemos diferenciar os processos avaliativos em processos avaliativos de natureza educativa e processos avaliativos de natureza seletiva. As finalidades e as perspectivas são diferentes. Os processos avaliativos seletivos atendem, de um lado, à necessidade de “cortes” pontuais com fins práticos imediatos (por exemplo, ocupação de uma vaga na universidade, ocupação de um cargo em algum órgão de governo ou em empresa, receber prêmios, etc.), e, de outro, à perspectiva de classificação, de estabelecimento de *rankings* com diversas finalidades. Os processos avaliativos que têm essa característica, ainda que às vezes declarados com propósitos relevantes, não têm em sua essência uma perspectiva propriamente educacional como meta processual específica, não portam uma perspectiva formativa, em si. Os processos avaliativos que carregam em seu fazer uma perspectiva verdadeiramente pedagógica, que estou chamando de processos avaliativos educativos, têm como foco o desenvolvimento de pessoas, grupos, instituições, etc. São parte integrante de processos formativos dinâmicos, interpessoais, grupais, societários. Esses processos são meios de alavancar pessoas e ações, ajudar a superar problemas e impasses. Pressupõem colocar em evidência suas premissas formativas, os valores e contextos de referência em relação aos quais se avalia, compartilhando-os. Visam compreender fatores que sustentam determinados tipos de ação e o sentido das mesmas em um dado contexto, propiciar reflexões institucionais na direção de constituir/reconstituir valores socioculturais, desvendar processos tidos como colaterais, mas que não o são, por exemplo, o das competências sociais, ou das contribuições para melhor qualidade de vida e trabalho, para processos de compartilhamento de formas vivenciais coletivas, ou de buscas coletivas de superação de situações consideradas problemáticas, etc. Os modelos avaliativos propostos na literatura especializada para a avaliação de docentes podem se encaixar em uma ou outra dessas perspectivas.

As formas propostas para essa avaliação são diversas, podendo ir desde medidas dos conhecimentos dos professores em sua área de atuação e/ou na área pedagógica, em determinados momentos da carreira, até a avaliação por *experts* no local de trabalho, em formas participativas ou não, a avaliação por chefias ou por pares, ou autoavaliação. Os fatores incorporados nessas avaliações podem ser de diversos tipos, como assiduidade, comprometimento, capacidade de iniciativa e inovação, aperfeiçoamento constante, entre outros. Há propostas para essa avaliação que utilizam os desempenhos dos alunos como dado que evidencia a atuação do professor, sendo esses modelos bastante usuais. Há críticas a todos esses tipos de avaliação, seja por serem passíveis de ser afetados pela subjetividade dos avaliadores, seja porque traduzem em números aspectos qualitativos de modo arbitrário, seja por outros fatores relevantes. Mais recentemente, observa-se maior disseminação de críticas aos processos de avaliação do trabalho docente que se apoiam na performance do professor com base no desempenho de seus alunos (Odden; Kelley, 1996; Afonso, 2005; Hanushek et al., 2009; Cassetari, 2010). Caso essa avaliação seja valorizada como necessária em determinadas situações e contextos é preciso ponderar as críticas e procurar delinear formas avaliativas que possam ser vistas como mais consistentes. Isto é, são necessários cuidados para que seja assumida como válida e confiável pelos avaliados.

Danielson (2010), entre outros autores, discute questões relativas às novas tendências em avaliação de professores, destacando os processos avaliativos que têm como característica principal o de serem desenvolvidos na própria escola, no ambiente de atividades do professor, na interação com este, com observações, acompanhamento de atividades, e outros meios como portfólios, diálogos, o que nos leva a pensar uma avaliação de caráter *ad hoc* e não uma avaliação de “massa”, despersonalizada e descontextualizada. Essa autora propõe um conjunto de aspectos a serem considerados em um sistema avaliativo compreensivo, baseando-se em categorias que pretendem oferecer um certo rigor e comparabilidade, porém com flexibilidade, nesse processo. Ainda chama a atenção para a necessária formação do avaliador, sua capacitação interativa, aspecto importante para a relação deste com os profissionais a serem avaliados. A elaboração de categorias avaliativas, nesta proposta, é voltada a aspectos qualitativos, porém passível de ser traduzida em formas válidas de interpretação, por meio de critérios claros e compartilhados. A ideia no modelo é tentar contornar as críticas de excesso de subjetividade de avaliadores ao avaliarem docentes apenas a partir de observações e entrevistas abertas. No modelo proposto, acrescenta-se a abertura da possibilidade de coparticipação ativa do professor nesse processo, seja na sua preparação, seja no período de seu de-

envolvimento, seja posteriormente ao seu término, como uma atividade de reflexão quanto aos elementos evidenciados no desenvolvimento da avaliação, para possíveis reposicionamentos.

O modelo apresentado por Danielson (2010) é uma proposta de avaliação de professores em situação – nas escolas, por constatações por diferentes meios, na direção primeira de prover elementos para a melhoria da qualidade de atuação dos professores, em interface direta. É proposta para ser realizada em espaços bem delimitados, que deve ser feita em um tempo mais extenso, pois demanda acompanhar o dia a dia do professor, alcançar aspectos de sua relação com a comunidade de abrangência da escola, com as famílias, etc.

Com essas características, não é, pois, trivial pensá-la para uma rede de ensino de porte, como, por exemplo, a das escolas públicas estaduais de São Paulo, do Rio de Janeiro, ou Minas Gerais. Seria necessária uma política cuidadosa de implementação e centenas de “bons” avaliadores, sem esquecer dos problemas de equivalência que certamente surgirão (mesmo considerando que se obtenha uma boa formação dos avaliadores e uma boa e clara grade de avaliação). Esta questão adquire importância entre nós porque os processos formativos dos educadores em sua graduação praticamente não contemplam a disciplina Avaliação Educacional, e, quando a contemplam, sua ementa e bibliografia mostram que elas não se voltam para instruir o futuro professor no campo, mas apenas oferecem visões “críticas” sobre avaliação, na ausência mesmo de conhecimentos sobre esse campo, críticas ligadas à ideia de violência simbólica e outras semelhantes. Não tratam dos processos avaliativos em si, seus modelos e possibilidades, suas limitações e problematizações, quer para a sala de aula, quer relativas às avaliações de sistemas, avaliações institucionais e similares. Praticamente os educadores não recebem nas licenciaturas formação relativa a esse campo de conhecimento, suas perspectivas, suas práticas, potencialidades e limites (Gatti; Nunes, 2009). Seria, então, necessário, antes, formar os educadores com conhecimentos básicos na área para se poder pensar em sua atuação, mais extensivamente, como avaliadores de professores na modalidade apresentada. Isto demandaria processos robustos de formação continuada, especializações, etc.

Por outro lado, uma proposta do tipo da apresentada por Danielson (2010) não é inviável, especialmente se centrada na escola. Onde existe algum trabalho de coordenação ou orientação pedagógica, em que uma boa formação em serviço dos educadores possa ser realizada, em que tempos para reflexão possam ser garantidos, ela é factível. Nas redes maiores, talvez possa ser introduzida em subconjuntos de escolas, visando a melhorias da ação docente em nichos específicos.

QUALIDADE

A questão recorrente ao se discutir processos avaliativos de professores é a de como evidenciar “qualidade docente”? Para isso, precisamos de uma “perspectiva de fundo”, clara e compartilhada. Não dá para partir do pressuposto que a mesma ideia de qualidade, com seus componentes, esteja claramente posta para as equipes escolares, ou no universo das redes de ensino e das instituições formadoras de educadores. Portanto, talvez um processo avaliativo de professores, de natureza mais qualitativa, tenha que se iniciar na escola por trocas coletivas e reflexões que permitam fazer emergir com clareza uma perspectiva minimamente com algum consenso. Numa visão democrática, a avaliação de professores, sendo intencional e sistemática, pressupõe colocar em evidência algumas premissas sobre o trabalho do professor, suas finalidades, em determinado contexto, os valores em relação aos quais se avalia. Constitui-se, assim, como um processo de investigação de uma realidade profissional no campo educacional em que vários aspectos se entrecruzam, numa certa maneira de entender qualidade socioeducacional. Esta maneira, em dada escola, pode combinar aspectos próprios às suas condições e contexto local, conjugados com aspectos mais amplos da finalidade das escolas em uma rede, numa determinada sociedade, em uma democracia. Assim, está colocada a questão de “qualificar” de que tipo de qualidade está-se falando, e quem está decidindo o que compõe essa qualidade, que é uma das questões básicas a enfrentar nesses processos. Os referentes categoriais, em geral encontrados em modelos de avaliação de professores na dinâmica cotidiana da escola, caminham nessa direção, mas não são suficientes, porque nota-se neles a falta de explicitação no que se refere à contextualização, às nuances necessárias, às adequações e ao maior detalhamento relativo a aspectos específicos, considerando-se: a) as realidades locais específicas para o exercício da docência, b) a própria formação dos docentes e avaliadores, e, c) a cultura regional/local.

Então, a questão da avaliação da “qualidade” docente não se situa apenas em se ter um esquema conceitual, portanto racional genérico, adequado aos objetivos e ao campo institucional definido para a avaliação, mas, sobretudo, no modo como se concebe, como se conceitua essa qualidade – no caso, por exemplo, o que se entende por escola, seu papel local e social, por qualidade institucional, por qualidade de ensino e de aprendizagem – o que permitiria enunciar critérios de qualidade que sejam adequados a uma dada realidade educacional. Ou seja, critérios que não sejam abstratos, descolados do agir educativo em dadas condições, nem reducionistas que se exprimam somente por categorias estreitas, uma nota ou uma pontuação em uma escala sem conotações significativas para os participantes do processo avaliativo.

Sem ter sentidos concretos para estes, as avaliações caem num vazio, não mobilizam e não geram consequências positivas. Exemplo disso está na pergunta sempre presente: por que o desempenho escolar não melhora, apesar de tantas provocações das diferentes avaliações de rendimento escolar realizadas nas redes de ensino e de sua divulgação? Falta a essas avaliações terem significado para as escolas, gestores, docentes, pais; faltam formas de interlocução adequadas.

Todos esses aspectos levantam questões sobre o modo de iniciar e implementar processos avaliativos e colocam exigências formativas aos avaliadores e aos avaliados. Os processos avaliativos requerem atitudes consistentes, adequadas, e o desenvolvimento de atividades formativas relativas a eles. Processos avaliativos educativos demandam, também, a formação dos avaliadores para um relacionamento mais efetivo em relação aos professores, na perspectiva de motivação e desenvolvimento profissional, desenvolvimento em suas atividades de ensino e formação dos alunos. Um avaliador não pode atuar alimentando negativismos. Também é necessário que esse processo faça parte do trabalho nas escolas, integrado a processos de formação continuada em serviço, no tempo de contrato dos professores. Isto demandaria uma reformulação nas formas de contrato e carreira docentes; na verdade, uma nova estrutura de trabalho nas escolas, nas formas de composição das equipes escolares e na distribuição do tempo profissional dos professores.

FINALIDADES E PERSPECTIVAS COMUNS

O clareamento de finalidades e perspectivas entre avaliadores e avaliados é aspecto essencial, bem como a existência de uma interface sociocultural entre ambos – aspecto nem sempre lembrado. A proposta avaliativa que implica perspectivas de consenso, diálogo e trocas, e que carrega a ideia de melhoria, de contribuição ao desenvolvimento pessoal e profissional, e não a ideia de seletividade e ranqueamento, de punição e negatividade, carrega um propósito humanista transformador. Portanto, a ideia de contribuir para processos de mudança em direções relevantes. Avaliar para mudar, para melhorar.

PROCESSO DE MUDANÇA

Lembremos que uma avaliação educacional, em perspectiva de equidade, sempre visa a alavancar mudanças; no caso da avaliação de professores, mudanças que podem estar ligadas a concepções, atitudes, e/ou a conhecimentos e práticas educacionais no cotidiano escolar. O que se observa nas políticas educacionais que pretendem desencadear processos de mudança em cognições e práticas, por meio de

processos avaliativos, é que elas aderem, em geral, à concepção de que oferecendo informações, provocações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, mudanças em posturas e formas de agir se produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos. Assim, pensando e agindo, os implementadores dessas políticas ou programas não entendem como seus objetivos acabam não sendo atingidos. As limitações dessa concepção vêm sendo tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chama a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência onde se geram e se cristalizam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que *filtram* os conhecimentos que lhes chegam. Por essa razão, os avaliadores que atuam na perspectiva da formação permanente, devem ter, eles próprios, formação suficiente para trabalhar com os professores, lembrando que estes possuem identidades pessoais e profissionais, que não são seres meramente “racionais”, seres abstratos, mas sim seres sociais imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Nas suas relações e formação moldam suas concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas por como as pessoas se veem, como se narram, como veem os outros e a sociedade à qual pertencem. Em decorrência disto, é muito simplista a noção de que um impacto informativo, ou um resultado numa escala avaliativa, será suficiente para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional de professores. Por exemplo, é simplista a concepção que resultados divulgados de avaliações diversas de redes, por si, provoquem mudanças reais. É necessário um trabalho dialógico para isso. Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sociopsicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações. A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais, ou, em contraposição às quais, as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade pessoal e profissional e as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações sociais ou educacionais, entre elas as avaliações, que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas, precisam ganhar sentido no meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem. Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover (Gatti, 2003). Estes conceitos devem estar presentes nos processos avaliativos de acompanhamento de professores na direção de aprimoramento pro-

fissional, caso contrário, a probabilidade de fracasso no atingimento desse objetivo é bem alta. Será mais um processo que passará ao largo do alvo visado.

A realização de atividades avaliativas de docentes não pode apenas pautar-se pela racionalidade de testes, escalas, categorias ou roteiros pré-estabelecidos. Deve efetivar-se com aspectos racionais, sim, mas sem passar ao largo das condições do exercício profissional, da linguagem, dos tipos de trocas, valores, das formas de representar o mundo, das pessoas participantes do processo avaliativo. Também, grandes distanciamentos socioculturais entre avaliadores e avaliados, quando expressos nas formas relacionais que se estabelecem em determinados modelos avaliativos de docentes, geram processos que não conseguem deixar com esses profissionais novos marcos referenciais para suas vidas e seu trabalho. Essa distância gera barreiras difíceis de transpor. Por isso, é que, por exemplo, a relação do professor universitário, os “doutores”, com os professores do ensino fundamental, nem sempre se mostram efetivas ou geram mudanças significativas, e muitas vezes ocasionam constrangimentos, com barreiras de linguagem, compreensão, etc. Outro ponto a lembrar é que resultados amplos de avaliação em sistemas, sem reflexões locais, sem decodificação de significados, portanto, não compreendidos, não têm condições de serem incorporados como fatores motivacionais para mudanças docentes. As pesquisas de natureza psicossociológicas nos mostram bem isto (Farr, 1996; Gervais; Jovchelovitch, 1998).

Em que pese a importância de referentes mais racionais sobre a questão das avaliações da docência, sempre resta a necessidade de considerar os cenários e a ambiência onde eventualmente se pretende que esse tipo de avaliação seja desenvolvido.

VALIDADE

Outro ponto importante a considerar é a necessidade de se assegurar uma avaliação válida. O conceito de validade relativo a processos avaliativos tem sido muito pouco discutido, e ele é essencial. Há uma atração em relação a medidas e a processamentos “sofisticados”, sem uma discussão conceitual aprofundada sobre sua validade em determinadas formas de seu desenvolvimento processual. Claro, determinar validade é o elemento mais complexo dentre as tarefas de avaliação. Inventar medidas, criar escalas, justificar processamentos estatísticos probabilisticamente, levantar categorias de abordagem e análise tem suas dificuldades. Mas, demonstrar que tudo isso é válido – tanto do ponto de vista epistêmico, filosófico e científico como também social e político – implica um trabalho bem mais complexo, que inclusive diz respeito a uma ética social, a valores sociais e científicos.

Não basta considerar apenas a validade “interna” do processo avaliativo – dos constructos relativos às categorias de análise, ou dos itens, de sua lógica intrínseca, de sua abrangência, e dos procedimentos. É preciso considerar a validade situacional e social, a validade de propósitos em relação às suas consequências. Conforme Vianna (1987, p.185) “A validade é uma característica relativa e existe em diferentes graus. Sua problemática não está condicionada em termos de tudo ou nada.” Assim, um processo avaliativo “pode ser válido para certos fins e determinado grupo, mas não o ser para outros fins e indivíduos.” E, ainda, a validade não é uma função dos meios avaliativos apenas, mas do uso que deles se faz. Portanto, “uma característica complexa” que “não existe isoladamente, e não pode ser dada apenas pela fidedignidade de um instrumento”.

O NECESSÁRIO

Sinteticamente, para o desenvolvimento de avaliações de professores na escola, de forma interativa, participativa, e visando o seu crescimento profissional e pessoal, seria necessário:

1. Preparação adequada nos sistemas, nos diferentes níveis gestores e das escolas e suas equipes.
2. Formação de lideranças expressivas que possam dar ao processo um sentido adequado, não ameaçador, mas sim pedagógico.
3. Criação de um clima de sinceridade.
4. Formação dos avaliadores, tanto em conhecimentos sobre avaliação e seus meios e processos, seus limites e percalços como em competência para criar afinidades e clima compreensivo.
5. Propiciar a criação de clima de abertura para aspectos problemáticos.
6. Criar condições para saber lidar com o sucesso e os percalços.
7. Criar condições para que o processo avaliativo seja assumido como próprio, independentemente de pressão externa excessiva.
8. Criar condições para que ações sejam desenvolvidas com base no processo avaliativo, na direção de prover melhorias evidenciadas como importantes para a vida profissional do professor.
9. Levantar em conta diferenças locais, regionais, culturais.
10. Garantir a continuidade dos processos avaliativos, em ciclos, ou etapas, e o suporte para iniciativas formativas decorrentes de inferências a partir da avaliação procedida.

PARA FINALIZAR

Tem que se considerar que, na atualidade, aparece com força nas discussões sobre processos avaliativos educacionais a demanda de explicitação das perspectivas sobre o sentido e o significado das ações empreendidas em um dado contexto, colocando-se para além das perspectivas pragmatistas e imediatistas vigentes, em geral, no campo. Pergunta-se para qual perspectiva civilizatória contribuirá. Será um processo construtivo, de aprendizagens, um processo alavancador para as pessoas envolvidas (professores, alunos, gestores, pais), um processo pró-ativo, ou será um processo para comparações descabidas, um processo para “punições” ou “diferenciações” de diversas naturezas? Superar esta última representação/utilização é de longe importante.

Considerando a questão participativa em processos avaliativos de professores, modalidade avaliativa que podemos chamar de reflexiva participativa – conforme assinala Subirats (1993, p. 256) – ela se aproximaria do *learning process*, no dia a dia, processo de aprendizagem contínuo, em serviço, o que implica manter “um perfil participativo e de incorporação de critérios plurais na consideração dos fatores a serem tomados em conta”. É um aprendizado compartilhado, produzido em processos interativos e continuados.

Considera-se que a avaliação participativa limita o risco de um processo avaliativo permanecer periférico, e permite aquilatar “o grau de legitimidade alcançado na instituição e na comunidade e o grau de adesão ou resistência dos agentes que o movem produzindo esta ou aquela dinâmica” (Carvalho, 1999, p. 93). Permite, ainda, apreender os resultados imediatos e mediatos em seus múltiplos efeitos, assim como os intervenientes, que podem se revelar como surpresas para os avaliadores e os partícipes. Sobretudo, os processos de avaliação participativa constituem-se em aprendizagem social, e por isso essa modalidade avaliativa agrega valor às pessoas, às instituições, aos seus trabalhos, programas ou projetos. Nessa modalidade se reconhece a existência de um pluralismo de valores e de interesses, instaurando-se não um interrogatório, mas um diálogo, uma troca de informações, concepções, interpretações, orientações, reorientações e reações. Há um compartilhamento do controle e do uso dos achados, em que os conceitos básicos a considerar são: negociação, acessibilidade e direito à informação. Não se pode esquecer que os processos avaliativos participativos requerem momentos de recuo crítico, uma reflexão menos apaixonada das práticas, com explicitação das contradições no nível das ações-reações.

Enfim, neste campo, nada de simplificações apressadas nem de “políticas açodadas”, como se expressava o saudoso mestre José Mário Pires Azanha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CARVALHO, M. C. B. de. Avaliação participativa: uma escolha metodológica. In: RICO, E. M. (Org.) *Avaliação de políticas sociais*. 2.ed. IEE-PUCSP, 1999. p. 87-94.
- CASSETARI, N. *Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos no Estado de São Paulo*, 2010. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação – FEUSP.
- DANIELSON, C. *New trends in teacher evaluation*. In: SEMINÁRIO AVALIAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA AGENDA EM DISCUSSÃO. Cesgranrio: Rio de Janeiro, 24 de maio de 2010. (Texto-referência de Mesa Redonda – Avaliação de Professores: um modelo em discussão)
- FARR, R. *The Roots of modern social psychology*. Oxford: Blackwell, 1996.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, jul. 2003.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. *Textos FCC*, São Paulo, v. 29, 2009.
- GERVAIS, M-C.; JOVCHELOVITCH, S. *The Health beliefs of the chinese community in England: a qualitative research study*. London: Health Education Authority, 1998.
- HANUSHEK, E. et al. *The market for quality teachers*. National Bureau of Economic Research Working Paper Series, 2005. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w11154>, pdf/new_window=1>. Acesso em: 19 fev. 2010.
- ODDEN, A.; KELLEY, C. *Paying teacher for what they know and do: new and smarter compensation strategies to improve schools*. Thousand Oaks: Cowin Press, 1996.
- SUBIRATS, J. *Evaluación de políticas de intervención social: un enfoque pluralista*. In: INTERCAMBIO SOCIAL Y DESARROLLO DEL BIENESTAR. Madrid: CSIC, 1993.
- VIANNA, H. M. *Testes em educação*. 6.ed. São Paulo: Ibrasa, 1987.

Recebido em: março 2011

Aprovado para publicação em: março 2011