

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC - SP**

**VALÉRIA DE SOUZA**

**A política de Promoção por Mérito na rede de  
ensino estadual paulista: um processo complexo e  
multifacetado**

**Doutorado em Educação: História, Política,  
Sociedade**

**SÃO PAULO**

**2015**

**VALÉRIA DE SOUZA**

**A política de Promoção por Mérito na rede de  
ensino estadual paulista: um processo complexo e  
multifacetado**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

**SÃO PAULO**

**2015**

**Banca examinadora**

---

---

---

---

---

À minha mãe  
e à memória de meu pai

**Agradecimentos**

**(disponíveis na versão impressa)**



SOUZA, Valéria de. 2015. *A política de Promoção por Mérito na rede de ensino estadual paulista: um processo complexo e multifacetado.* Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP.

## RESUMO

Esta investigação problematiza as ações atuais de avaliação docente, em especial a política de Promoção por Mérito, tendo como objetivo analisá-las segundo as manifestações dos profissionais da educação no âmbito da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. O referencial teórico inclui os seguintes autores: Stephen Ball por sua abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*); Viñao Frago para compreender o conceito de reforma na perspectiva da cultura escolar, cultura dos gestores e cultura dos reformadores; Claude Lessard para análise das diferentes abordagens sobre avaliação docente. Trata-se de pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa envolvendo um estudo analítico-descritivo de propostas, ações e agentes que veiculam ideias sobre a política de Promoção por Mérito. Para tanto, são utilizadas análises documental e de 67 questionários respondidos por profissionais da rede educacional paulista (supervisores, diretores e professores) de 04 Diretorias de Ensino (da Grande São Paulo e do interior do estado), selecionados por seu perfil em relação ao concurso de promoção realizado em 2012. Esta pesquisa, portanto, investiga a política de *Promoção por Mérito*, problematizando-a quanto às ideias que a conformam, cenários, personagens, percursos, modalidades e instâncias, focalizando-os na perspectiva dos discursos e ações de regulamentadores e problematizadores (contexto da influência e da produção de texto), bem como na perspectiva dos estudos acadêmicos (contexto dos resultados/efeitos) e manifestações de profissionais da educação que atuam na rede pública estadual de São Paulo (contexto da prática). A investigação procura problematizar também como as estratégias políticas são criadas e recriadas, tanto do ponto de vista dos regulamentadores quanto dos problematizadores. Os principais resultados desta investigação permitem constatar, a partir da análise dos múltiplos contextos, como tal política influencia carreiras, práticas e concepções dos profissionais da educação da rede pública paulista, atuando como mecanismo de controle e padronização. Foi possível confirmar, ainda, a hipótese de que são muitos os atores que ressignificam e reinterpretam a política de *Promoção por Mérito*, porém, não são os profissionais da educação os atores mais influentes neste processo.

**Palavras-chave:** Avaliação docente e política de *Promoção por Mérito* no Estado de São Paulo; Abordagens regulamentadora e problematizadora do processo de avaliação; Abordagem do ciclo de políticas; Profissionalização docente; Visão de supervisores, diretores e professores em exercício.

SOUZA, Valéria de. 2015. *The policy of Merit-based Promotion in São Paulo state teaching system: a complex and multifaceted process*. Thesis (Doctor's degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo: PUC-SP – Pontifical Catholic University of São Paulo.

## ABSTRACT

This work aims to question the current actions of teacher evaluation, specially the policy of Merit-based Promotion, with the objective of analyzing them according to the manifestations of the educational professionals of the Department of Education of the State of São Paulo. The theoretical references include the following authors: Stephen Ball, with his policy cycle approach; Viñao Frago, in order to understand the concept of reform in the perspective of the school culture, the managers' culture and the reformers' culture; Claude Lessard, to accomplish the analysis of different approaches about teacher evaluation. This research is considered having quantitative and qualitative nature, involving a descriptive-analytical study of proposals, actions and agents that convey ideas about the policy of Merit-based Promotion. In order to do so, we used documental analysis of 67 questionnaires answered by professionals of the educational system of the state of São Paulo (supervisors, directors and teachers) from 04 Boards of Education (from the great ;region of São Paulo and from the countryside of the state), chosen by their profile in the selection process of promotion in 2012. This work, therefore, investigated the policy of *Merit-based Promotion*, questioning it concerning the ideas, backgrounds, characters, paths, forms and proceedings that form it, focusing them on the perspective of the discourses and actions of the regulators and questioners (context of the influence and the text production), as well as in the perspective of the academic studies (context of the results/effects) and manifestations of educational professionals who work at the public system of the state of São Paulo (context of the practice). Another aim of this investigation was also questioning how the policy strategies are created and recreated, from the regulators' and questioners' points of view. The main results allowed us to observe, from the analysis of the multiple contexts, how such policy influences careers, practices and conceptions of the professionals of the educational system of the state of São Paulo, acting as a system of control and standardization. It was also possible to confirm the hypothesis that there are many actors who reinterpret and give a new meaning to the policy of *Merit-based Promotion*; however, the educational professionals are not the most influent actors in this process.

**Keywords:** Teacher Evaluation and the policy of *Merit-based Promotion* in the State of São Paulo; Regulating and Questioning Approaches in the process of evaluation; Policy cycle approach; Teacher Professionalization; on-the-job supervisors', directors' and teachers' point of view.

## Sumário

<b>Dedicatória.....</b>	<b>p.01</b>
<b>Agradecimentos.....</b>	<b>p.02</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>p.04</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>p.05</b>
<b>Sumário.....</b>	<b>p.06</b>
<b>Lista de siglas.....</b>	<b>p.09</b>
<b>Lista de Anexos .....</b>	<b>p.11</b>
<b>Lista de Apêndices .....</b>	<b>p.12</b>
<b>Lista de Figuras .....</b>	<b>p.13</b>
<b>Lista de Gráficos.....</b>	<b>p.14</b>
<b>Lista de Quadros .....</b>	<b>p.16</b>
<b>Lista de Tabelas .....</b>	<b>p.18</b>
<b>Epígrafe.....</b>	<b>p.20</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>p.21</b>
I. Caminhos e descaminhos de uma história acadêmica e profissional.....	p.21
II. Retomando o conceito de avaliação.....	p.24
III. Os aportes teóricos da pesquisa.....	p.29
IV. Problema e questões de pesquisa.....	p.33
V. Hipótese .....	p.35
VI. Objetivos .....	p.35
VII. Metodologia/Etapas da pesquisa.....	p.37
<b>Capítulo I – A produção acadêmica brasileira e portuguesa sobre processos de avaliação docente: contexto dos resultados/efeitos.....</b>	<b>p.44</b>
1.1. A produção acadêmica sobre processos de avaliação docente no Brasil.....	p.44
1.2. A investigação sobre avaliação docente em Portugal.....	p.53
<b>Capítulo II - Os processos de avaliação docente no contexto dos resultados/efeitos: profissão, identidade e desenvolvimento profissional docente.....</b>	<b>p.59</b>
2.1. As abordagens da avaliação docente no contexto da discussão da profissão docente.....	p.59
2.2. Um olhar sobre identidades docentes numa perspectiva sociológica e histórica.....	p.69
2.3. A avaliação docente como processo de desenvolvimento profissional.....	p.72
<b>Capítulo III – Os processos de avaliação docente no contexto dos resultados/efeitos: o divórcio entre as reformas educacionais e a cultura escolar.....</b>	<b>p.75</b>
3.1. A avaliação docente no contexto da reforma educacional.....	p.75
3.2. A avaliação docente no contexto da(s) cultura(s) escolar(es).....	p.79
<b>Capítulo IV – Cenário internacional sobre os processos de avaliação docente - o contexto da influência e da produção de texto.....</b>	<b>p.87</b>
4.1. Experiências internacionais de processos de avaliação docente.	p.87
4.1.1 Avaliação docente em países da América Latina.....	p.89
4.1.2 Avaliação docente nos Estados Unidos.....	p.92
4.1.3 A experiência europeia em processos de avaliação docente: análise de dois casos.....	p.95
<b>Capítulo V – A avaliação docente no cenário nacional - o contexto da influência e da produção do texto.....</b>	<b>p.106</b>

5.1. A avaliação docente no contexto dos debates sobre certificação docente na política educacional nacional.....	p.106
5.2. Uma breve exposição das políticas de avaliação docente nos estados brasileiros.....	p.115
5.2.1. A política de avaliação de desempenho docente em Minas Gerais.....	p.116
5.2.2. A política de avaliação de desempenho docente em Goiás.....	p.120
5.2.3. A política de avaliação de desempenho docente na Bahia.....	p.122
<b>Capítulo VI – A política de avaliação docente na rede paulista de Educação: a <i>Promoção por Mérito</i> em seus múltiplos contextos.....</b>	<b>p.126</b>
6.1. A avaliação docente na rede pública do estado de São Paulo - sementes de uma política.....	p.127
6.1.1 A política de bonificação no estado de São Paulo.....	p.132
6.1.2. O processo seletivo dos professores temporários na perspectiva da avaliação docente.....	p.139
6.2. A defesa de uma política pelo governo paulista - a <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.143
6.2.1. Os resultados dos concursos de promoção: análise dos dados.....	p.153
6.3. A análise dos perfis e bibliografia do concurso de <i>Promoção por Mérito</i> de 2012 dos profissionais da rede pública e a análise da prova do diretor de escola.....	p.161
6.3.1. Os perfis requeridos nos editais.....	p.162
6.3.2. Estrutura das provas.....	p.167
6.3.3. Análise da prova do diretor de escola.....	p.168
6.4. Como se posicionam as entidades de classe sobre as políticas de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.178
6.5. As mudanças na carreira dos profissionais da educação a partir da constituição da Comissão Paritária no âmbito da SEE/SP.....	p.181
6.5.1. A evolução funcional acadêmica.....	p.183
6.5.2. A evolução funcional não acadêmica.....	p.184
6.5.3. As alterações na política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.187
<b>Capítulo VII – A manifestação dos profissionais de educação quanto à política de <i>Promoção por Mérito</i> - o contexto da prática.....</b>	<b>p.192</b>
7.1. A trajetória da investigação.....	p.192
7.1.1. O principal instrumento de coleta de dados da pesquisa - o questionário.....	p.194
7.1.2. Estrutura do questionário.....	p.195
7.1.3. Tratamento e análise dos dados.....	p.196
7.2. Definição do universo pesquisado.....	p.196
7.3. Perfil profissional dos sujeitos investigados.....	p.198
7.4. Resultado da participação ou não participação dos sujeitos investigados nas edições de 2010, 2011 e 2012 do concurso de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.203
7.5. Manifestação dos sujeitos pesquisados sobre a prova dos concursos de 2010, 2011 e 2012 da <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.213
7.6. Manifestação dos sujeitos pesquisados quanto à política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.218
7.6.1. Manifestações dos sujeitos pesquisados com relação ao seu desenvolvimento profissional e a política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.219
7.6.2. Manifestações dos sujeitos pesquisados com relação à progressão na carreira e a política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.228
7.6.3. Manifestações dos sujeitos pesquisados com relação à justiça	

ou injustiça da política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.234
7.6.4. Manifestações dos sujeitos pesquisados com relação às mudanças ocorridas na política de Promoção por Mérito com a publicação da Lei nº 11143/2011 quanto às facilidades ou dificuldades de promoção.....	p.239
7.6.5. Manifestações dos sujeitos pesquisados quanto às influências sobre a política de Promoção por Mérito.....	p.244
7.6.6. Manifestação dos sujeitos pesquisados quanto à posição dos sindicatos sobre a política de Promoção por Mérito.....	p.248
7.6.7. Manifestação dos sujeitos pesquisados quanto à política de Promoção por Mérito.....	p.255
<b>Conclusão: A complexidade e as múltiplas facetas do processo de avaliação de professores, diretores e supervisores do sistema de ensino público paulista.....</b>	<b>p.266</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>p.279</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>p.296</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>p.299</b>

## ***Lista de Siglas***

ADI	Avaliação de Desempenho Individual
ADD	Avaliação de Desempenho Docente
AEP	Asignación de Excelencia Pedagógica
APM	Associação de Pais e Mestres
APAMPESP	Associação dos Professores Aposentados do Magistério Paulista do Estado de São Paulo
APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANMEB	Acuerdo Nacional para La Modernización de La Educación Básica
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APASE	Associação Paulista de Supervisores de Ensino
ATP	Assistente Técnico-Pedagógico
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCAD	Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPEA	Centro de Planejamento, Estudos e Análises do CGRH
CEPLAN	Centro de Planejamento do CGRH
CESGRANRIO	Centro de Seleção de candidato ao Ensino Superior do Grande Rio
CGRH	Coordenadoria de Gestão e Recursos Humanos
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPP	Centro do Professorado Paulista
DE	Diretoria de Ensino
ExCET	Examination for the Certification of Educators in Texas
ENAMEB	Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica
FORUNDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos e Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GCSE	General Certificate of Secondary Education
GT	Grupo de trabalho da Comissão Paritária
ID	Indicador de desempenho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano do Município
IF	Indicador de fluxo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTASC	Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LC	Lei Complementar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBE	Marcos de La Buena Ensenanza
NBPTS	National Board for Professional Teaching Standards
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEB II	Professor de Educação Básica II
PISA	Programme for International Student Assessment
PQE	Programa Qualidade na Educação
ProAlfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

PSP	Planos de Superação Profissional
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Educação
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEP	Secretaria de Educación Pública
SIADAP	Avaliação de Desempenho na Administração Pública
SNED	Subvención por Desempeño de Excelencia Docente
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE	Todos pela Educação
TVAAS	Tennessee Value-Added Assessment System
Udemo	União dos Diretores de Escola do Magistério Oficial
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Vunesp	Vestibular da Universidade Estadual Paulista

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>ANEXO 1:</b> Termo de consentimento livre e esclarecido -TCLE.....	p.296
<b>ANEXO 2-</b> Avaliação de desempenho docente – 1997.....	p.297

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE 1:</b> Roteiro para análise dos documentos .....	p.299
<b>APÊNDICE 2:</b> Carta de apresentação.....	p.302
<b>APÊNDICE 3:</b> Questionários.....	p.303
<b>APÊNDICE 4:</b> Roteiro para análise da Prova aplicada ao diretor do concurso de <i>Promoção por Mérito 2012</i> .....	p.311
<b>APÊNDICE 5:</b> Eixos norteadores da pesquisa.....	p.315

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> PEB I - <i>Estrutura de Salários Equivalentes a 40 horas.....</i>	p.146
<b>FIGURA 2:</b> PEB II - Estrutura de Salários Equivalentes a 40 horas.....	p.147
<b>FIGURA 3:</b> Diretor de Escola - Estrutura de Salários.....	p.147
<b>FIGURA 4:</b> Supervisor de Ensino - Estrutura de salários.....	p.148
<b>FIGURA 5:</b> Remuneração - Professor Educação Básica I.....	p.149
<b>FIGURA 6:</b> Remuneração - Professor Educação Básica II.....	p.149
<b>FIGURA 7:</b> Remuneração - Diretor de Escola.....	p.150
<b>FIGURA 8:</b> Remuneração - Supervisor de Ensino.....	p.150
<b>FIGURA 9:</b> Questão 31 da Prova Objetiva do Processo de Promoção - Assistente de Diretor de Escola e Diretor de Escola.....	p.169
<b>FIGURA 10:</b> Questão 11 da Prova Objetiva do Processo de Promoção - Assistente de Diretor de Escola e Diretor de Escola.....	p.169
<b>FIGURA 11:</b> Questão 55 da Prova Objetiva do Processo de Promoção - Assistente de Diretor de Escola e Diretor de Escola.....	p.170
<b>FIGURA 12:</b> Questão 01 da Prova Dissertativa do Processo de Promoção - Assistente de Diretor de Escola e Diretor de Escola.....	p.173
<b>FIGURA 13:</b> Evolução funcional: fluxo do processo de avaliação docente.....	p.186
<b>FIGURA 14:</b> Fluxo do processo de avaliação da <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.188
<b>FIGURA 15:</b> Fluxo do itinerário formativo.....	p.189

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 01:** Opinião dos profissionais da educação (supervisores, diretores e professores) com relação à *contribuição da política de Promoção por Mérito para o desenvolvimento profissional*..... p. 220
- Gráfico 02:** Opinião dos profissionais da educação (supervisores, diretores e professores) com relação à *contribuição da política de Promoção por Mérito para a progressão na carreira*..... p. 229
- Gráfico 03:** Opinião dos profissionais da educação (supervisores, diretores e professores) com relação à *justiça da política de Promoção por Mérito*..... p.234
- Gráfico 04:** Opinião dos profissionais da educação (supervisores, diretores e professores) com relação à *facilidade ou dificuldade da promoção dos integrantes do Quadro do Magistério a partir das mudanças ocorridas com a publicação da Lei nº 1.143/2011*..... p.239
- Gráfico 05:** Manifestação dos *supervisores de ensino* quanto aos fatores que exercem maior ou menor influência na política de Promoção por Mérito (sendo o número 6 o fator de maior influência e o número 1 o fator de menor influência)..... p.245
- Gráfico 06:** Manifestação dos *diretores de escola* quanto aos fatores que exercem maior ou menor influência na política de Promoção por Mérito (sendo o número 6 o fator de maior influência e o número 1 o fator de menor influência)..... p.245
- Gráfico 07:** Manifestação dos *professores* quanto aos fatores que exercem maior ou menor influência na política de Promoção por Mérito (sendo o número 6 o fator de maior influência e o número 1 o fator de menor influência). ..... p.246
- Gráfico 08:** Manifestação dos *supervisores de ensino promovidos* no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de Promoção por Mérito..... p.249
- Gráfico 09:** Manifestação dos *supervisores de ensino não aprovados* no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de Promoção por Mérito..... p.249
- Gráfico 10:** Manifestação dos *supervisores de ensino não elegíveis* no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de Promoção por Mérito..... p.250
- Gráfico 11:** Manifestação dos *diretores de escola promovidos* no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de Promoção por Mérito..... p.251
- Gráfico 12:** Manifestação dos *diretores de escola não aprovados* no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de Promoção por Mérito..... p.251

<b>Gráfico 13:</b> Manifestação dos <i>diretores de escola não elegíveis</i> no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.252
<b>Gráfico 14:</b> Manifestação dos <i>professores promovidos</i> no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.253
<b>Gráfico 15:</b> Manifestação dos <i>professores não aprovados</i> no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.253
<b>Gráfico 16:</b> Manifestação dos <i>professores não elegíveis</i> no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.254
<b>Gráfico 17:</b> Manifestação dos <i>supervisores de ensino promovidos</i> no concurso de promoção de 2012 quanto à política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.256
<b>Gráfico 18:</b> Manifestação dos <i>supervisores de ensino não aprovados</i> no concurso de promoção de 2012 quanto à política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.256
<b>Gráfico 19:</b> Manifestação dos <i>supervisores de ensino não elegíveis</i> no concurso de promoção de 2012 quanto à política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.257
<b>Gráfico 20:</b> Manifestação dos <i>diretores de escola promovidos</i> no concurso de promoção de 2012 quanto à política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.258
<b>Gráfico 21:</b> Manifestação dos <i>diretores de escola não aprovados</i> no concurso de promoção de 2012 quanto à política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.258
<b>Gráfico 22:</b> Manifestação dos <i>diretores de escola não elegíveis</i> no concurso de promoção de 2012 quanto à política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.259
<b>Gráfico 23:</b> Manifestação dos <i>professores promovidos</i> no concurso de promoção de 2012 quanto à política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.260
<b>Gráfico 24:</b> Manifestação dos <i>professores não aprovados</i> no concurso de promoção de 2012 quanto à política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.260
<b>Gráfico 25:</b> Manifestação dos <i>professores não elegíveis</i> no concurso de promoção de 2012 quanto à política de <i>Promoção por Mérito</i> .....	p.261

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Resumo das políticas de avaliação de desempenho docente nos sistemas educacionais estaduais no Brasil.....	p.115
<b>QUADRO 2:</b> Competências definidas na Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010, para os profissionais da educação.....	p.164
<b>QUADRO 3:</b> Composição da prova objetiva e da prova dissertativa do concurso de <i>Promoção por Mérito</i> de 2012.....	p.168
<b>QUADRO 4:</b> Dimensões da atuação do diretor da escola e suas respectivas atribuições específicas na área de atuação do diretor de escola.....	p.174
<b>QUADRO 5:</b> Resumo das alterações na carreira definidas na Comissão Paritária.....	p.189
<b>QUADRO 6:</b> Identificação dos sujeitos da pesquisa por Diretoria de Ensino e por situação em relação à prova de Mérito de 2012.....	p.198
<b>QUADRO 7:</b> Perfil profissional dos profissionais cujas Diretorias de Ensino possuem o maior percentual de aprovação em relação à prova de Mérito de 2012.....	p.199
<b>QUADRO 8:</b> Perfil profissional dos profissionais cujas Diretorias de Ensino possuem o menor percentual de aprovação em relação à prova de Mérito de 2012.....	p.202
<b>QUADRO 9:</b> Resultado da participação ou não participação do sujeito em cada uma das edições do concurso de promoção (2010, 2011 e 2012) da DE da Grande São Paulo que possui o maior percentual de aprovação em relação à prova de Mérito de 2012.....	p.205
<b>QUADRO 10:</b> Resultado da participação ou não participação do sujeito em cada uma das edições do concurso de promoção (2010, 2011 e 2012) da DE do interior que possui o maior percentual de aprovação em relação à prova de Mérito de 2012.....	p.207
<b>QUADRO 11:</b> Resultado da participação ou não participação do sujeito em cada uma das edições do concurso de promoção (2010, 2011 e 2012) da DE da grande São Paulo que possui o menor percentual de aprovação em relação à prova de Mérito de 2012.....	p.209
<b>QUADRO 12:</b> Resultado da participação ou não participação do sujeito em cada uma das edições do concurso de promoção (2010, 2011 e 2012) da DE do interior que possui o menor percentual de aprovação em relação à prova de Mérito de 2012.....	p.211
<b>QUADRO 13:</b> Manifestação dos profissionais sobre as provas de 2010, 2011 e 2012 quanto à: facilidade, elaboração e tamanho, conforme a condição dos sujeitos em relação ao concurso de <i>Promoção por Mérito</i> de 2012 (promovidos, não aprovados e não elegíveis).....	p.214

**QUADRO 14:** Manifestação dos profissionais sobre as provas de 2010, 2011 e 2012 – *adequação da bibliografia, avaliação do perfil e avaliação de desempenho* – conforme sua condição em relação ao concurso de *Promoção por Mérito* de 2012 (*promovidos, não aprovados e não elegíveis*)..... p.216

**QUADRO 15:** Identificação por símbolos dos sujeitos da pesquisa por Diretoria de Ensino em relação ao concurso de *Promoção por Mérito* de 2012 (*promovidos, não aprovados e não elegíveis*)..... p.219

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1:</b> Distribuição das Diretorias de Ensino entre as faixas definidas de acordo com o percentual de profissionais aprovados dentre os inscritos por Diretoria de Ensino.....	p.39
<b>TABELA 2:</b> Distribuição dos questionários por cargo, por situação profissional no contexto da <i>Promoção por Mérito</i> e por Diretoria de Ensino .....	p.40
<b>TABELA 3:</b> Pesquisas selecionadas para leitura dos resumos no Banco de Dissertações e Teses da CAPES como descritor <i>avaliação professor</i> .....	p.45
<b>TABELA 4:</b> Pesquisas selecionadas para leitura dos resumos no Banco de Dissertações e Teses do Banco da CAPES como descritor <i>avaliação docente</i> .....	p.45
<b>TABELA 5:</b> Pesquisas selecionadas para leitura dos resumos no Banco de Dissertações e Teses do Banco da CAPES como descritor <i>carreira docente</i> .....	p.46
<b>TABELA 6:</b> Resumo das Dissertações e Teses que foram selecionadas, por descritores, para leitura completa.....	p.46
<b>TABELA 7:</b> Pesquisas selecionadas para leitura completa.....	p.47
<b>TABELA 8:</b> Pesquisa de artigos na Biblioteca Eletrônica no sítio do SciELO a partir dos descritores <i>avaliação and professor</i> .....	p.50
<b>TABELA 9:</b> Pesquisa de artigos na Biblioteca Eletrônica no sítio do SciELO a partir dos descritores <i>avaliação and docente</i> .....	p.50
<b>TABELA 10:</b> Pesquisa de artigos na Biblioteca Eletrônica no sítio do SciELO a partir dos descritores <i>carreira and docente</i> .....	p.50
<b>TABELA 11:</b> Artigos selecionados na Biblioteca Eletrônica no sítio do SciELO com base nos descritores <i>avaliação and professor</i> , <i>avaliação and docente</i> e <i>carreira and docente</i> .....	p.51
<b>TABELA 12:</b> Pesquisas selecionadas para leitura dos resumos no sítio <i>Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal</i> .....	p.53
<b>TABELA 13:</b> Pesquisas selecionadas para leitura dos resumos no sítio da Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.....	p.56
<b>TABELA 14:</b> Resultados do IDESP (2007 a 2013).....	p.139
<b>TABELA 15:</b> Contingente de docentes efetivos e temporários entre os anos de 2007 a 2012.....	p.142

<b>TABELA 16:</b> Evolução salarial do Quadro do Magistério com as novas regras da promoção.....	p.149
<b>TABELA 17:</b> Concurso de <i>Promoção por Mérito</i> de 2010 – resumo de resultados.....	p.153
<b>TABELA 18:</b> Concurso de <i>Promoção por Mérito</i> de 2011 – resumo de resultados.....	p. 154
<b>TABELA 19:</b> Concurso de <i>Promoção por Mérito</i> de 2012 – resumo de resultados.....	p.157
<b>TABELA 20:</b> Número de inscritos com requisitos, indeferidos e sem requisitos.....	p.157
<b>TABELA 21:</b> Número de pré-inscritos que não possuíam os requisitos para promoção.....	p.158
<b>TABELA 22:</b> Número total de aprovados, por cargo/função e nota média da parte objetiva, da parte dissertativa e da nota final, por cargo/função.....	p.160
<b>TABELA 23:</b> Número de profissionais por cargo e por contingente inscritos, com requisitos, sem requisitos, avaliados, aprovados e promovidos no concurso de promoção de 2012.....	p.161
<b>TABELA 24:</b> Distribuição das questões objetivas da prova do Assistente do Diretor de Escola e do Diretor de Escola processo de promoção de 2012.....	p.171
<b>TABELA 25:</b> Pesos a serem aplicados a pontuação obtida pelos profissionais do magistério para cada fator de evolução funcional não acadêmica.....	p.186
<b>TABELA 26:</b> Dados das Diretorias de Ensino quanto ao número de escolas, supervisores de ensino, diretores de escola e professores.....	p.197

### **Das utopias**

Se as coisas são inatingíveis...ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A mágica presença das estrelas!

(Mario Quintana, 2007)

## **INTRODUÇÃO**

### **I. Caminhos e descaminhos de uma história acadêmica e profissional**

O que nos move para definir um tema de pesquisa? Esta é uma questão que considero relevante para reflexão. Em minha pesquisa de mestrado investiguei o papel e atuação do Assistente Técnico-Pedagógico, atualmente Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico, e as condições de realização de seu trabalho nos locais de atuação deste profissional, as Oficinas Pedagógicas, denominadas agora como Núcleos Pedagógicos. Na introdução da dissertação expus os motivos que me levaram à investigação:

As reflexões sobre as três dimensões de minha experiência profissional – professora, ATP e membro da equipe técnica da CENP – me obrigam, agora a construir a história do surgimentos do ATP e da Oficina Pedagógica, a recuperar as políticas públicas voltadas para sua formação e a caracterizar sua atuação como elo de ligação entre os órgãos centrais e os professores da rede pública estadual (ou, em caso negativo, compreender as fraturas que o inviabilizaram como sujeito profissional necessário à estrutura de SEE-SP). (SOUZA, 2008, p. 15)

Assim, fui desafiada a colocar sob um novo ângulo velhos problemas que afetam a formação permanente de professores, que tem sido objeto de análise há décadas, por meio da análise do papel e atuação do Assistente Técnico-Pedagógico no processo de formação continuada dos docentes em exercício na rede pública estadual de São Paulo, já que poucos olhares tinham se voltado para esta questão até então.

Neste momento me proponho a uma reflexão sobre um campo que ganha cada vez mais amplitude, tanto nos meios educacionais, quanto em outros setores sociais – a avaliação – em especial os processos de avaliação docente.

O que me leva a investigar este campo? Quais foram as experiências vividas sobre este tema para transformá-lo em tema de uma pesquisa tão significativa como a do doutorado? Com certeza a mesma trajetória que me levou a buscar as questões referentes aos processos de formação continuada de professores da rede pública estadual por meio da atuação do Assistente Técnico-Pedagógico, porém, sob uma nova perspectiva e também a partir de outras experiências de meu percurso profissional.

O ato de avaliar não é exclusivo da sociedade moderna (DIAS SOBRINHO, 2003; WORTHEN,SANDERS e FITZPATRICK, 2004) – no convívio

social avaliamos e somos avaliados a todo momento, mas é no sistema educacional atual que a avaliação encontrou seu espaço privilegiado (DIAS SOBRINHO, 2003), apesar de outros setores também utilizarem amplamente os processos avaliativos.

Como uma das ações inerentes à prática docente, o ato de avaliar a aprendizagem dos alunos, no sentido de *aferir*, é algo bastante complexo, porém no dia-a-dia do ambiente escolar passa a ser uma prática corriqueira, pouco refletida e o seu resultado, inúmeras vezes, é utilizado apenas como *classificação*.

Se, a partir da década de 1990 no Brasil, tiveram início incisivo as avaliações de sistema para aferir a aprendizagem dos alunos, a primeira década dos anos 2000 parece marcar uma nova era dos processos avaliativos – a avaliação docente. Este processo está vinculado aos modelos de responsabilização adotados para verificar os resultados dos sistemas educativos (AFONSO, 2009). Seria esta uma marca das escolas na atualidade: avaliar tudo e todos?

Como profissional da rede pública passei por vários processos de avaliação. Fui avaliada na prova de ingresso em concurso público para provimento de cargos, tanto para concorrer ao cargo de professora de História quanto, mais recentemente, para Supervisora de Ensino. Além das provas do concurso para ingresso, que parecem mais consolidadas e aceitas pelos profissionais, como será analisado mais adiante, também fui alvo de uma *avaliação de desempenho docente*, durante a década de 1990, fato que será também apresentado no **Capítulo VI** – que reconstitui a política de avaliação docente na rede pública de educação paulista. Não participei do processo de avaliação docente para fins de promoção, pois não atendia, na época, aos critérios de elegibilidade para tal.

Além dessas experiências, como membro da equipe técnica da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – e, em seguida, como Coordenadora do órgão, vivenciei o momento em que os processos da avaliação docente passaram a ser amplamente utilizados na rede pública do estado de São Paulo, como será analisado no **Capítulo VI** – que resgata este processo.

Minhas indagações, que naquele momento eram atropeladas pela urgência do “tempo da administração” (sempre muito breve e, portanto, com menos reflexões do que o desenvolvimento de um política educacional mereceria), neste momento do “tempo da pesquisa” podem ser retomadas para, enfim, aprofundar-me neste tema complexo e repleto de conflitos e tensões.

Portanto, meu percurso profissional coincide com o crescimento do campo avaliação, que deixa de atuar apenas nos espaços escolares, quase que exclusivamente vinculado aos processos de ensino e de aprendizagem, para ampliar seu âmbito de atuação em outras esferas sociais e do sistema de ensino.

Nos últimos anos, os processos de avaliação educacional têm recebido destaque e são cada vez mais utilizados pelos sistemas de ensino. Seus resultados têm recebido maior atenção pelo poder público em vários países, inclusive no Brasil. Os diversos setores educacionais têm voltado sua atenção para as medidas de desempenho da aprendizagem nas escolas. O exemplo mais expandido de tal perspectiva, em contexto nacional, é a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pelo Ministério da Educação. Este índice, criado em 2007, tem por objetivo medir a qualidade das escolas brasileiras e de cada sistema de ensino. Este indicador é o mais abrangente, por ser calculado com base no desempenho dos alunos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (para base de cálculo dos estados e nacional), Prova Brasil (para o cálculo do índice de escolas e municípios) e dados sobre aprovação escolar, com base no Censo Escolar. Como se vê, são vários indicadores articulados. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo declarado pelo governo federal é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, obtenha nota seis, em 2022, valor correspondente, hoje, à qualidade do ensino em países desenvolvidos (BRASIL, 2012).

Atualmente as avaliações têm sido consideradas como instrumentos cada vez mais indispensáveis para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar os problemas que afetam a nossa sociedade, inclusive a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino. Por um lado, os processos avaliativos em geral, e também escolares, são vistos principalmente como processos de *classificação* e *seleção*, como observa Afonso (2009), professor e pesquisador da Universidade do Minho. Por outro, são vistos como processos que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento educacional (RAVELA, 2009; KISILEVSKY, 2009 e ARREGUI, 2009 – autores cuja defesa dos processos de avaliação está expressa em artigos publicados pela OEI – (Organização dos Estados Ibero-Americanos). Analisar este debate sobre a avaliação docente poderá trazer subsídios para esta pesquisa.

Neste contexto de embates – entre os que defendem a política de avaliação, aqui denominados como *regulamentadores* e os identificados nesta pesquisa como *problematizadores*, contrários a tal política – a avaliação passa a ser, na perspectiva dos regulamentadores, um aspecto central nos sistemas educativos visando seu planejamento e, em alguns casos, permitindo tomada de

decisões consideradas mais eficazes e eficientes, por meio do controle de indicadores. Portanto, considero relevante uma análise sobre os dispositivos avaliativos e sua incidência sobre os professores e demais profissionais da educação.

Vale alertar que as posições de cada um dos personagens não estão definidas somente conforme sua posição nos grupos aqui apresentados para fins da pesquisa. Há que se considerar que há regulamentadores no grupo denominado, nesta pesquisa, como problematizador e há problematizadores no grupo aqui definido como regulamentador. A minha posição de regulamentadora (em função do cargo que atualmente ocupo na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo) poderia me definir como tal, mas minhas inquietações acadêmicas me levam a problematizar este tema já tão polêmico. O que definiria de fato o problematizador e o regulamentador seria, portanto, o alinhamento ideológico aos sistemas e os órgãos regulamentadores. Portanto, não se trata de separar de modo dicotômico e irredutível os dois grupos ora apresentados, ainda que do ponto de vista pragmático se situem em campos distintos. Porém, ao longo desta pesquisa será demonstrado que os dois grupos, o problematizador e o regulamentador, mesmo tendo posições divergentes, podem coexistir e suas defesas e posições podem ser mobilizadas de acordo com as realidades e situações variadas em que se movem.

Este trabalho não tem a pretensão de analisar todos os mecanismos de avaliação docente. Como será visto mais adiante, são muitos os propósitos da avaliação docente e mesmo seus meios são muito distintos. Portanto, o que se pretende analisar nesta pesquisa são os mecanismos de *avaliação docente*, especialmente no que tange à política da rede pública do estado de São Paulo denominada *Promoção por Mérito*.

## **II. Retomando o conceito de avaliação**

Apesar de vários autores afirmarem que avaliar, em seu sentido mais amplo, é uma prática inerente à ação humana (DIAS SOBRINHO, 2002; VIANNA, 2000 e WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004), a avaliação como área de pesquisa é muito recente e somente se constitui a partir do século XX. Já nas décadas de 1960 e 1970, a avaliação de programas e sistemas foi impulsionada pela lógica da racionalidade técnica e econômica, implicando em mudanças na organização e no papel do Estado.

Segundo dados trazidos por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), até a década de 1960, o termo avaliação era usado, em educação, como sinônimo de

*dar nota.* Foi apenas depois da nova lei geral sobre educação elementar e secundária, nos Estados Unidos, que houve aumento de interesse pela avaliação e uma antecipação do “movimento pró-controle” das décadas posteriores (WORTHEN, 1982). Nesse mesmo texto, o autor permite que tenhamos maior clareza sobre os diferentes termos pelos quais a avaliação é referida:

- *mensuração*, que é o ato de determinar certa quantia de ação em uma escala predeterminada;
- *verificação*, que permite três atividades: decisão sobre metas e objetivos; medição do grau de consecução dessas metas ou objetivos e resumo das informações entre os aspectos anteriores;
- *determinação de critérios e medidas para o julgamento do desempenho*, definindo se os critérios são relativos (comparativos) ou absolutos (mínimos), coletando-se dados por diferentes meios e aplicando-se os critérios para determinar o mérito ou a efetividade;
- *controle*, que se relaciona ao sucesso do preparo para o desempenho desejado ou ampliação do mesmo.

A partir da década de 1960 e durante a década de 1970, diversos autores nos Estados Unidos dedicaram-se a diferentes conceituações sobre avaliação educacional. Entretanto, apesar de certas divergências, todos os autores trazidos por Worthen (1982) são unâimes em apontar a *atribuição de valores* (bom/mau), fazendo julgamentos, apreciações e determinando mérito do objeto ou situação, assim como estão presentes considerações relativas a *controle* e eventual melhoria do que está sob avaliação.

Mais recentemente, mas nesta mesma direção, Brooke e Cunha (2011) também assinalam que as avaliações educacionais são utilizadas para diversos fins:

- avaliar e orientar a política educacional;
- informar a escola sobre a aprendizagem dos alunos e definir estratégias de formação continuada;
- informar ao público seus resultados;
- alocar recursos;
- definir políticas de incentivos salariais;
- compor a política de avaliação docente;
- certificar alunos e escolas.

Não se trata aqui de esgotar o conceito de avaliação. Outros autores já o fizeram com muito mais profundidade (DIAS SOBRINHO, 2002; HADJI 1994; FIGARI, 1996; VIANNA, 2000 e WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004). Porém, há de se destacar duas questões que, para esta pesquisa, são fundamentais.

A primeira é que o conceito de avaliação é, incontestavelmente, polissêmico e ambíguo. A avaliação ocorre como rotina em nossas ações diárias de modo informal ou ocorre de maneira sistemática para avaliar alunos, professores, unidades de ensino, programas e projeto, sistemas de ensino e políticas educativas que vão do âmbito regional até o internacional, como o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: *Programme for International Student Assessment* – PISA), por exemplo. Portanto, a multiplicidade dos domínios abrangidos, os personagens envolvidos e a diversidade de métodos ampliam a complexidade da tentativa de conceituar avaliação. Assim, segundo Hadji (1994), a pluralidade de verbos que designam o ato de avaliar esta diretamente ligada a uma multiplicidade de termos que indicam o objeto deste ato. Portanto, a dificuldade estaria no cerne da noção de avaliação. Assim, o julgamento de um valor, questão central nos processos avaliativos é, segundo o autor, particularmente ambíguo. A noção combina o que é quantitativo (medida) com o que é qualitativo (norma ideal); o real e o ideal; o que é valorizado com o que é desejado. Ou, nas palavras do autor: "(...) Mérito e/ou apreço, qualidade, grandeza? Poder-se-á encontrar noção mais polissémica, mais multidimensional?" (HADJI, 1994, p. 29).

A segunda questão se refere ao fato de que os processos avaliativos que adquirem grande dimensão, sobretudo as grandes avaliações de sistema, estão situados numa arena política extremamente complexa, imbricados em ambiguidades, tensões e disputas de poder e, portanto, não podem ser analisados apenas na sua dimensão técnica, correndo-se o risco de se ter uma visão deturpada desses processos. O conflito existente entre os objetivos da educação e os objetivos das avaliações de sistema afeta, possivelmente, a maioria dos debates na atualidade.

Uma perspectiva de investigação complementar seria analisar a falta de consenso sobre o direito de gestores realizarem avaliações, principalmente as que têm por objetivo medir o desempenho docente. Teóricos como Blackburn e Putten (1998), da Universidade de Michigan, destacam que os professores são "(...) os melhores juízes da qualidade do que estão fazendo, quer seja a qualidade de ensino ou do serviço que prestam" (BLACKBURN e PUTTEN, 1998, p. 18)

Ainda segundo esses autores, os processos de avaliação são percebidos pelos docentes como instrumentos de "depreciação e intromissão" em sua vida profissional e também como instrumento de punição e não como recompensa. Estas são questões importantes e, portanto, devem ser consideradas no momento em que se define uma política educacional. As decisões sobre

avaliação docente devem ser discutidas com aqueles que são os principais atores do processo: os próprios educadores.

Como analisar os processos de avaliação docente em um momento no qual os sistemas de ensino têm buscado a elevação dos padrões educacionais por meio da *prestaçāo de contas*? Há uma relação entre os processos de avaliação de professores e a *responsabilização* em relação aos resultados e isto explicaria o interesse crescente no desenvolvimento de tais mecanismos (AFONSO 2009, FLORES 2010).

Segundo Flores, professora da Universidade do Minho, a avaliação docente poderia contribuir para melhoria da qualidade de ensino, porém, destaca a autora:

De facto, a avaliação constitui um meio indispensável para compreender e melhorar uma determinada realidade, mas ela não pode ser vista, de forma simplista, como a panacéia para todos os problemas, sobretudo se não se questionarem os seus princípios, os seus procedimentos e métodos, os fins a que se destina e os seus efeitos (previstos e não previstos) e, ainda, se não se aliarem à avaliação políticas e medidas que a complementem e potenciem. (FLORES, 2010, p.7)

Mesmo levando em consideração os cuidados apresentados por Flores – o também docente e pesquisador da Universidade do Minho – Afonso (2009) alerta para o fato de que “(...) a imputação de responsabilidades aos professores tem sido, em diferentes propostas de reforma, a estratégia mais frequente para justificar o que se considera ser a má situação do ensino e das escolas” (p. 43).

Sendo esses processos extremamente complexos e controversos, para que serviria então a avaliação docente?

Segundo Stronge (2010) – professor na área de Política Educativa que investiga a política e a prática de avaliação de professores e administradores – referenciado no Programa intitulado *Personnel Evaluation Standards*<sup>1</sup>, os propósitos da avaliação docente, são:

- certificar e qualificar os profissionais;
- selecionar candidatos para postos de trabalho;
- definir candidatos para desenvolver funções específicas;
- gerir decisões de contratação;
- avaliar o desempenho dos professores para efeitos de nomeação definitiva e promoção;
- reconhecer e atribuir premiação por mérito;

---

<sup>1</sup> Stronge se refere ao Programa de padrões para avaliação docente do comitê norte-americano que representa a união entre associações profissionais para melhoria da qualidade da avaliação – *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* - criada em 1975.

- auxiliar a identificação dos pontos fortes e das respectivas necessidades de desenvolvimento profissional das equipes avaliadas;
- planejar atividades de desenvolvimento profissional e atividades de formação continuada, quando for o caso;
- apoiar decisões jurídicas para rescisão.

No cenário nacional, os processos de avaliação docente são amplamente utilizados para ingresso de profissionais da educação no exercício das funções públicas por meio de concurso público (os mais comumente citados e estudados), bem como para fins de evolução funcional e promoção na carreira (experiências polêmicas e menos estudadas), como é explicitado no **Capítulo V** desta pesquisa, em que se apresenta a avaliação docente no cenário brasileiro. Além disso, para compreender melhor o contexto brasileiro, já que experiências de avaliação docente são trazidas pelos organismos internacionais e apresentadas aos sistemas educacionais brasileiros e de outros países, possivelmente influenciando seus gestores na adoção de tais políticas, são também reconstituídas no **Capítulo IV**, algumas experiências sobre o tema no cenário internacional. Nos países latino-americanos são apresentadas experiências do Chile, Colômbia e México, além de relatos de sistemas de ensino norte-americanos (Connecticut, Tennessee, Carolina do Norte e Texas) e, no continente europeu, são revisitadas experiências de avaliação docente na Inglaterra, este um dos mais antigos no continente e em Portugal, pelos conflitos gerados entre o Ministério da Educação e os profissionais da educação (ver **Capítulo IV**).

Para compreender os processos de avaliação docente no contexto brasileiro, analisa-se a legislação nacional vigente sobre o tema e as políticas recentes do Ministério da Educação sobre avaliação docente, tanto na perspectiva regulamentadora, quanto na perspectiva problematizadora. Buscam-se também, nesta pesquisa, três experiências nacionais – Goiás, Minas Gerais e Bahia. Os dois primeiros, por serem estados que possuem processos específicos de avaliação docente e também pesquisas acadêmicas sobre o mesmo tema e, no caso da Bahia, pela especificidade do processo de construção desta política educacional que se mantém, mesmo após uma mudança radical de partido político no governo, como será visto mais adiante (ver **Capítulo V**).

Nesse contexto, põe-se em destaque a política de avaliação docente na rede pública do estado de São Paulo, denominada *Promoção por Mérito*, tanto na perspectiva regulamentadora, por meio dos documentos oficiais que defendem esta política, quanto na perspectiva problematizadora, por meio dos críticos deste sistema – objetos específicos do **Capítulo VI** desta investigação.

### **III. Os aportes teóricos da pesquisa**

Considerando que a análise das políticas educacionais constitui-se em um dos aspectos centrais desta pesquisa torna-se necessário reconstituir as políticas voltadas para compreender os processos de avaliação docente. Assim, para aprofundar esta perspectiva, buscou-se apoio nas contribuições do sociólogo inglês Stephen Ball que analisa a *policy cycle approach* ou *abordagem do ciclo de políticas*. Segundo Ball e Mainardes (2011), a pesquisa sobre as políticas educacionais no Brasil vem se configurando como campo que busca sua consolidação e, portanto, torna-se necessário a interlocução com a produção internacional sobre o tema, segundo os autores – mais vasta e com as diversas perspectivas teórico-metodológicas – e também a busca pelo emprego de referenciais analíticos mais consistentes. Segundo Mainardes (2006) a reflexão sobre este conceito tem sido útil no contexto brasileiro, onde o campo de pesquisa em políticas ainda é recente.

Os conceitos de Ball sobre abordagem do ciclo de políticas são aqui utilizados como chave de análise das políticas educacionais voltadas aos processos de avaliação docente. Assim, a política educacional será considerada como um ciclo contínuo constituído por cinco contextos principais: o contexto da *influência*, o contexto da *produção de texto*, contexto da *prática*, contexto dos *resultados/efeitos* e contexto da *estratégia política*. Compreender os processos de avaliação docente por esta perspectiva permitirá considerar suas inter-relações e, portanto, a recusa de uma análise fragmentada, a partir da dimensão temporal ou sequencial (etapas ou fases de cada contexto)<sup>2</sup>.

Para isto será necessário reconstituir o contexto em que os processos de avaliação docente são construídos, as disputas entre os principais grupos de interesse sobre estes processos, bem como suas influências ou não, sobre as decisões políticas. Segundo Mainardes (2006), referenciado em Stephen Ball e Richard Bowe<sup>3</sup>, é neste cenário que os conceitos adquirem legitimidade e os discursos de base da política são criados. Este contexto tem uma relação simbiótica e complexa com o contexto da produção dos textos que representam

---

<sup>2</sup> Não há uma rigidez entre os ciclos de políticas defendidas nesta tese. Os ciclos que referenciam esta pesquisa e propostos por Ball e Bowe (BOWE et al., 1992) não são etapas lineares, portanto são contínuos e inter-relacionados, não tendo uma dimensão sequencial ou temporal, como alerta Mainardes (2006).

<sup>3</sup> As obras dos autores que apoiam esta perspectiva de análise de Mainardes (2006) são: Ball e Bowe (1992), Bowe et al. (1992), Ball (1993), Ball (1994) e Ball (1998).

tal política e que são resultados de disputas e acordos entre os vários atores deste cenário de embates. Porém, é no contexto da prática que as políticas estão sujeitas às novas interpretações e até recriações, produzindo mudanças e transformações em seus conceitos originais. Segundo Mainardes:

Essa abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 2)

Portanto, a teoria de Ball corrobora para uma análise dos macrocontextos articulada às práticas cotidianas, ou microcontextos. Além de definir os dois contextos foi necessário examinar a interação entre eles. Assim, os estudos de Ball apoiam esta pesquisa para análise das reformas educacionais, não como uma simples mudança técnica e/ou estrutural, mas como um mecanismo para “reformar” seus profissionais (BALL, 2002, p. 3). Este contexto de reformas caracterizado como uma “epidemia” é assim descrito por Ball:

Uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si, está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas. Esta epidemia é sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE; atrai políticos de diversas facções e está implantar-se nos ‘mundos assumidos’ de muitos educadores acadêmicos. (BALL, 2002, p.3)

Paralelamente à *abordagem do ciclo de políticas*, os estudos de Claude Lessard (2009) também apoiam a análise nesta pesquisa, a partir da proposta de identificar, tanto na abordagem caracterizada nesta pesquisa como *regulamentadora*, voltada para a defesa da política de avaliação, quanto na abordagem nomeada *problematizadora*, contrária a tal política, as diferentes posições ideológicas e os respectivos referenciais teóricos que sustentam as teses defendidas por cada grupo. Deve-se ter sempre em consideração que não se propõe, neste trabalho, uma dicotomia entre os dois grupos e que, portanto, há imbricações entre personagens de cada um dos grupos constituídos e que se manifestam, para além de suas posições, de acordo com as suas visões de mundo ou posições ideológicas.

Lessard (2009), em artigo em que reconstitui o debate, na atualidade, sobre a certificação dos professores das escolas públicas dos Estados Unidos, identifica dois grupos que se posicionam sobre este tema a partir de perspectivas contrárias: os que defendem a certificação centrada na formação universitária, identificados pelo autor como “profissionalistas” e os que defendem

uma formação descentralizada do chamado “quase-mercado”, vinculados a uma política de resultados e prestação de contas, defendidas pelos “desregulamentacionistas”. Ambos, segundo Lessard, utilizam-se de evidências empíricas para justificar sua posição. Porém, alerta o autor:

Uma abordagem do tipo ‘*política baseada na evidência*’ implica que sejam ativados dispositivos de compilação da pesquisa existente, um conceito de indicadores de qualidade da pesquisa e uma compreensão ou uma interpretação do que a pesquisa ‘fala’ ou ‘não fala’. No caso das ciências humanas e sociais, isto está longe de ser evidente, não somente por causa das mediações ideológicas, mas também por causa da dificuldade dos consensos sobre os indicadores de qualidade da pesquisa e do caráter incerto e incompleto do saber das Ciências Sociais. (LESSARD, 2009, p. 64)

São os resultados das pesquisas considerados consistentes e, portanto, “incontestáveis” que são utilizados para justificar uma ou outra posição. Nesta perspectiva, segundo o autor, a ideologia está apoiada na ciência, mesmo que os dois grupos tenham a mesma defesa expressa abaixo:

O primeiro ponto de acordo trata da importância da ‘política baseada na evidência’, isto é, da ideia de que a política educativa deve se apoiar ao máximo, ou seja, decorrer diretamente da ‘pesquisa’ de qualidade, e não da ‘ideologia’. (LESSARD, 2009, p. 80)

Lessard (2006 e 2009) aponta alguns caminhos que devem ser percorridos para analisar o cenário da avaliação docente no Brasil, mesmo que o debate colocado pelo autor tenha em seu contexto a formação de professores norte-americanos. Para o autor, a perspectiva ideológica que embasa o debate entre os “*profissionalistas*” e os “*desregulamentacionistas*” seria o modelo profissional dos professores, o primeiro centrado na formação universitária sólida e longa e o segundo vinculado à mensuração dos resultados da atuação docente, isto é, à eficiência no alcance dos resultados impostos à escola e mensurados por avaliações da aprendizagem dos alunos e, nesta pesquisa, também por avaliações dos professores, com consequências positivas ou negativas.

A prestação de contas pode se revestir de diversas formas: em vários países, ela passa pela classificação das escolas em decorrência do êxito dos alunos em testes padronizados, pela medição do *efeito escola* e do *efeito docente* e pelo cumprimento de quantitativos previamente acordados entre a escola e a instância superior. (LESSARD, 2006, p.208)

Portanto, analisar o que o autor considera a “*política baseada em evidências*” no contexto brasileiro vem elucidar o debate proposto nesta pesquisa. Este trabalho também tem por objetivo reconstituir o debate político das duas posições. Tais concepções estão situadas em uma arena política

complexa e repleta de tensões. Analisar este cenário e posicionar os grupos que defendem uma ou outra posição neste contexto é fundamental para uma reflexão mais aprofundada desta temática.

Em síntese, trata-se aqui de pautar a pesquisa na reflexão apresentada pelo autor, considerando as relações entre os aspectos ideológicos, políticos e científicos pelos quais a avaliação docente vem sendo proposta ou negada. Ou seja, esta pesquisa investiga o tema *avaliação docente* a partir de uma perspectiva sociológica, recriando o cenário de embates encontrado no contexto brasileiro, por meio de estudos sobre a posição defendida pelos representantes de cada uma dessas abordagens do processo de avaliação docente e profissionalização do trabalho dos professores: a primeira referente aos que defendem a avaliação docente e outra, contrária a tal política. Em função desse debate é possível compreender também a concepção dos professores e demais profissionais da educação sobre este cenário e analisar suas manifestações a respeito deste processo.

Assim, a pesquisa resgata, no contexto brasileiro, o que Lessard (2009) identifica como “debate vivo” dos processos de avaliação docente. Esta reconstituição está apoiada na identificação das duas concepções ou formas de abordagem do processo de avaliação docente já descritas: a *regulamentadora* e a *problematizadora*.

Em relação a tais posições vale então indagar: processos de avaliação estão pautados na melhoria do desempenho docente e, consequentemente, do processo de ensino-aprendizagem, como afirmam os defensores de tais políticas, ou simplesmente na responsabilização dos docentes pelos resultados alcançados, ou na sua maioria, não alcançados, como apontam os sujeitos contrários aos processos avaliação docente?

Para um aprofundamento do tema avaliação docente na perspectiva sócio-histórica, parece ser fundante recorrer aos estudos de Vinão Frago (2000 e 2001), reconhecido estudioso da Universidade de Múrcia, na Espanha. Os conceitos de *cultura escolar*, *cultura dos gestores* e *reformas educativas* trazidas por este autor são fundamentais para uma análise mais completa sobre o tema proposto na pesquisa. Mesmo considerando que a escola não é o objeto de estudo deste trabalho, o tema avaliação docente possui como principais personagens os profissionais que atuam nesta instituição social e, portanto, acabam influenciando e sendo influenciados por este contexto. Outro limite claro desta pesquisa será a análise do conceito de *cultura escolar*, porém refletir sobre este conceito traz pistas de como um processo tão complexo como a avaliação docente pode ser aceita ou refutada pelos profissionais da educação em

determinados contextos sociais e em momentos históricos diversos, em especial no contexto escolar com base na compreensão da cultura escolar.

Além dos autores e conceitos já apresentados, esta pesquisa também está referenciada nos seguintes pesquisadores:

- estudos de autores como **Ravella** (2009); **Isoré** (2010) e **Vaillant** (2010) – que defendem a avaliação docente como um elemento central nos sistemas educativos, e os estudos de **Andy Hargreaves** (1998); **Stephen Ball** (2005), **Claude Lessard** (2006); **Carlos Marcelo** (2009); **Huberman** (1992); **Gimeno Sacristán** (1999); **Lawn** (2001); **Lawn e Ozga** (1991) e **Fernández Enguita** (1991) que problematizam o tema avaliação docente no contexto da profissão docente;
- estudos de **Afonso** (2009) que abordam a expansão do Estado-avaliador, em especial nos sistemas inglês e americano, e os estudos de **Torres** (1996) que apontam as influências do Banco Mundial nas orientações educacionais dos países em desenvolvimento – utilizados para reconstituição das experiências internacionais sobre processos de avaliação docente na perspectiva *problematizadora*. Do ponto de vista da perspectiva regulamentadora são analisadas as informações de sítios oficiais dos sistemas educacionais internacionais selecionados para estudo neste trabalho;
- estudos de **Schneider** (2009) e **Shiroma e Schneider** (2008, 2011) que pesquisam as recentes proposta de avaliação docente no Brasil;
- pesquisas acadêmicas de autores brasileiros e portugueses que investigam o tema avaliação docente.

A apresentação mais aprofundada desses autores e conceitos será feita gradativamente, ao longo da pesquisa, à medida que forem sendo chamados a elucidar questões e aspectos sob análise.

#### **IV. Problema e questões de pesquisa**

Esta pesquisa focaliza, portanto, os processos de avaliação docente no sistema de ensino público paulista, em especial a política de *Promoção por Mérito*, problematizando-a quanto às ideias que a conformam, cenários, personagens, percursos, modalidades e instâncias, focalizando-os na perspectiva

dos discursos e ações políticas dos regulamentadores, além da perspectiva das ações e discursos dos problematizadores (contexto da influência e da produção de texto), bem como dos estudos acadêmicos (contexto dos resultados/efeitos) e manifestações de profissionais da educação que atuam na rede pública estadual de São Paulo (contexto da prática). A pesquisa procura problematizar também como as estratégias políticas são criadas e recriadas, tanto do ponto de vista dos regulamentadores, quanto do ponto de vista dos problematizadores.

**São questões orientadoras da pesquisa:**

**Contexto da influência e da produção de texto**

- 1.** Qual a origem das atuais propostas de avaliação docente? Quais foram as condições históricas que levaram à intensificação do debate da avaliação docente? Com que elementos foram constituídas? Quais as forças sociais que interagem neste intenso debate?
- 2.** Qual o panorama das experiências internacionais sobre avaliação docente e sua influencia no cenário nacional? Que veiculam os sistemas de ensino e os organismos internacionais a respeito do tema?
- 3.** Quais as modalidades de avaliação docente propostas atualmente no Brasil e, especificamente, quais as modalidades presentes no estado de São Paulo? Qual é o contexto dos processos de avaliação docente na rede pública do estado de São Paulo, em especial a política de avaliação docente denominada *Promoção por Mérito*? Quais são os processos de avaliação docente que estão presentes na rede pública estadual paulista e quais são seus instrumentos?
- 4.** Qual é o perfil de profissionais da educação que os diferentes processos de avaliação docente estão exigindo? Qual é a concepção de profissional da educação esperado pelo sistema de ensino que se manifesta nos documentos oficiais? O que as provas aplicadas aos profissionais da educação que concorrem à promoção na rede pública estadual avaliam?

**Contexto da prática**

- 5.** Como se manifestam os professores e demais profissionais do ensino na SEE/SP a respeito da política de *Promoção por Mérito*? Como se apropriam, interpretam e reinterpretam esta política?

## **Contexto dos resultados/efeitos**

- 6.** Processos de avaliação docente influenciam a profissão e a identidade docente? Esta política pode levar a proletarização destes profissionais? Em quais aspectos?
- 7.** Em que contexto de reforma ocorrem os processos de avaliação docente? Quais as interfaces desta política com a cultura escolar?
- 8.** Como se posicionam a respeito os sindicatos e entidades de classe que representam os profissionais da educação?
- 9.** O que apresentam pesquisas brasileiras e portuguesas a respeito dos processos de avaliação docente?

## **Contexto da estratégia política**

- 10.** Como as estratégias políticas são criadas e recriadas, tanto do ponto de vista dos regulamentadores quanto dos problematizadores?

## **V. Hipótese**

A hipótese a ser investigada é a de que os sujeitos da pesquisa (professor, diretor e supervisor de ensino) que estão expostos às políticas educacionais, em especial a denominada *Promoção por Mérito*, são influenciados pelo seu percurso profissional e status na carreira, principalmente pela situação profissional diante do processo de avaliação docente e também influenciam tal política (contexto da influência). A *Promoção por Mérito* influencia suas carreiras, práticas e concepções, atuando como mecanismo de controle e padronização, ao mesmo tempo em que esses profissionais também interpretam, reinterpretam esta política educacional (contexto dos resultados/efeitos) e até a recriam (contexto da prática). Contudo, não são os únicos atores, e possivelmente nem os mais influentes, neste processo de ressignificação ou redimensionamento da política educacional (contexto da influência e da estratégica política).

## **VI. Objetivos**

### **Objetivo geral**

Identificar e analisar elementos para compreensão do processo de avaliação docente da SEE/SP, denominado *Promoção por Mérito*, com base no

contexto dos ciclos de políticas – discursos e ações oficiais (contextos de influência, produção de textos e estratégia política), os estudos acadêmicos e posicionamento dos sindicatos (contexto dos resultados/efeitos e da estratégia política) e as manifestações dos profissionais de ensino da rede pública estadual de São Paulo (contexto da prática).

### **Objetivos específicos**

- 1.** Resgatar o contexto histórico do surgimento e intensificação dos processos de avaliação docente.
- 2.** Reconstituir a produção acadêmica brasileira e portuguesa sobre processos de avaliação docente.
- 3.** Revisitar os principais estudos sobre profissão, identidade e desenvolvimento profissional docente, problematizando os processos de avaliação docente no contexto das reformas educacionais e suas influências na cultura escolar, do ponto de vista dos problematizadores e dos regulamentadores.
- 4.** Reconstituir os cenários nacional e internacional sobre os processos de avaliação docente, tanto na perspectiva regulamentadora, quanto na problematizadora.
- 5.** Resgatar os processos de avaliação docente no Brasil, nos Estados de Minas Gerais, Goiás, Bahia e, em especial no estado de São Paulo, por meio da análise documental e retomada de estudos acadêmicos, identificando as principais propostas de tal política, reconstituindo a história recente e o cenário dos processos de avaliação docente – na rede pública do Estado de São Paulo, identificada como *Promoção por Mérito*, bem como caracterizar suas estratégias e instrumentos.
- 6.** Caracterizar os perfis profissionais exigidos nos documentos oficiais da Rede Pública de Educação de São Paulo analisados, bem como as concepções de professor, diretor e supervisor manifestas nesses documentos, colocando em destaque a prova aplicada para os diretores de escola da rede pública estadual, para fins de promoção.

7. Investigar as manifestações dos diferentes profissionais da educação no sistema de ensino público paulista sobre o tema *avaliação docente*, considerando seu percurso profissional, status na carreira e sua situação funcional diante do processo da avaliação de docente.
8. Obter indícios das influências da política de Promoção por Mérito, na carreira, práticas e concepções dos profissionais da educação (professor, diretor e supervisor de ensino), identificando como suas posições quanto à política educacional interferem na apropriação, interpretação/reinterpretação da mesma por esses profissionais.
9. Identificar as estratégias políticas criadas e recriadas para superar os possíveis entraves no desenvolvimento da política *Promoção por Mérito* e compreender como se posicionam os diversos atores neste processo.

## **VII. Metodologia/Etapas de pesquisa**

A pesquisa foi realizada com base em uma abordagem quantitativa e qualitativa envolvendo as seguintes etapas:

### **Primeira etapa: estudo documental**

Na primeira etapa da pesquisa realizou-se um estudo analítico-descritivo da documentação oficial nacional e internacional, manifestos de entidades de classes e principais estudos acadêmicos sobre as ações de avaliação docente em geral e, em especial no Estado de São Paulo, procurando identificar e analisar em tais documentos, elementos para compreensão dos processos de avaliação docente, particularmente, a política de *Promoção por Mérito*. Para tanto foi elaborado um instrumento de pesquisa (**Roteiro para Análise de Documentos** – ver Apêndice 1) utilizado para localização e análise dos documentos oficiais e dos obtidos nas entidades de classe.

### **Segunda etapa: investigação/coleta das concepções dos profissionais da educação sobre os processos de avaliação docente.**

Com base nos aspectos identificados na etapa anterior realizou-se a construção, teste e utilização de **questionário** para coleta de dados com professores, diretores e supervisores da rede pública estadual, com a finalidade de coletar suas manifestações em relação às ações de avaliação docente e à

perspectiva de profissionalização docente (ver Carta de apresentação e Questionário – **Apêndices 2 e 3**).

Optou-se por investigar as concepções sobre os processos/ações de avaliação docente dos profissionais da educação realizadas no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, considerando seu percurso profissional, status na carreira e sua situação profissional diante deste contexto. Esta opção está referenciada na necessidade de obter a manifestação dos profissionais que vivenciam a política de *Promoção por Mérito* proposta na política educacional da rede pública do estado de São Paulo: professores, diretores e supervisores de ensino.

O questionário foi aplicado em quatro Diretorias de Ensino, conforme indicado na **Tabela 1** apresentada a seguir. Foram selecionadas quatro Diretorias de Ensino, sendo duas da Grande São Paulo e duas da capital. O critério para seleção das Diretorias de Ensino foi o percentual de candidatos promovidos, proporcionais ao número de inscritos por DE. Foram selecionadas duas Diretorias de Ensino (Grande São Paulo e Interior) cujo número de profissionais promovidos proporcionalmente ao número de inscritos foi reduzido e duas Diretorias de Ensino (Grande São Paulo e Interior) cujo número de profissionais promovidos proporcionalmente ao número de inscritos foi alto.

Para selecionar as Diretorias de Ensino foram calculados percentualmente o número de profissionais inscritos e o número de profissionais promovidos em cada DE. Os resultados foram classificados em quatro faixas, sendo que a primeira define as Diretorias de Ensino cujo percentual varia entre 25% a 15% de profissionais promovidos relativamente aos inscritos. Neste grupo foi selecionada a única DE da grande São Paulo que se encontra nesta faixa, com 15,42% de profissionais promovidos dentre os inscritos e também a DE do interior, que possui a maior classificação dessa faixa, isto é, 16,27% dos profissionais promovidos dentre os inscritos.

Já as Diretorias com o menor índice de promoção comparativamente ao número de inscritos não foi possível serem selecionadas entre as DE classificadas na última faixa, de 4,9% a 4%, pois o número de profissionais promovidos é muito restrito, o que impediria a pesquisa no caso das duas DE do interior classificadas neste quartil; para as Diretorias de Ensino localizadas na Grande São Paulo, não houve classificação nesta faixa.

Portanto, foi necessário selecionar Diretorias de Ensino para a pesquisa dentre as classificadas na faixa imediatamente superior, isto é, entre 9,9% e 5%. Nesta faixa foi selecionada a DE da grande São Paulo que possui a menor classificação dentre as que estão neste grupo, isto é, 6,54% dos profissionais

promovidos dentre os profissionais inscritos. Já a Diretoria de Ensino do interior com a menor classificação nesta faixa possui 6,02% de promovidos dentre os profissionais inscritos.

Esses dados estão apresentados e consolidados na **Tabela 1**, a seguir:

**Tabela 1:** Distribuição das Diretorias de Ensino entre as faixas definidas de acordo com o percentual de profissionais aprovados dentre os inscritos por Diretoria de Ensino.

Percentual de profissionais inscritos X promovidos	Região geográfica das Diretorias de Ensino <sup>4</sup>	Distribuição das Diretorias de Ensino nas faixas
25,0 % a 15,0 %	Grande SP Interior	01 09
14,9% a 10,0 %	Grande SP Interior	15 24
9,9% a 5,0 %	Grande SP Interior	12 28
4,9% a 4,0 %	Grande SP Interior	00 02
<b>Total</b>		<b>91</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados cedidos pelo CGRH/CEPLAN/CEPEA.

Nas quatro Diretorias selecionadas foram solicitados a responder os questionários os seguintes profissionais do Quadro do Magistério: supervisores de ensino, diretores de escola e professores classificados como PEB II, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio<sup>5</sup>.

Esses profissionais foram distribuídos de acordo com a situação profissional diante da última edição do concurso de promoção denominado *Promoção por Mérito* ocorrida em 2012. Assim, entre os profissionais há um grupo que, segundo os critérios estabelecidos na legislação vigente (efetivo exercício, assiduidade, tempo de interstício e fixação<sup>6</sup> na mesma unidade de atuação profissional) são *elegíveis* ou não para fazerem a prova. Dentre os profissionais elegíveis, há aqueles que são considerados *promovidos* ou *não aprovados* no processo de avaliação, além do grupo que não participa da

---

<sup>4</sup> As Diretorias de Ensino são órgãos regionais responsáveis pela implementação das políticas educacionais. No estado de São Paulo há 91 Diretorias de Ensino, sendo que 63 localizam-se no interior e 28 estão instaladas na Grande São Paulo.

<sup>5</sup> Optou-se pela exclusão do PEB I entre os profissionais a serem pesquisados pela dificuldade de encontrar este profissional atuando nas escolas da rede pública estadual no interior de São Paulo devido ao processo de municipalização.

<sup>6</sup> A *Promoção por Mérito* somente pode ser obtida por integrantes do Quadro do Magistério oficial do estado em efetivo exercício de suas funções e são elegíveis para participar da primeira promoção para a Faixa 2 após quatro anos de efetivo exercício no cargo e para concorrer à Promoção para a faixa subsequente, há um interstício de, no mínimo, três anos. Também são definidos tempo de permanência mínimo na unidade de ensino ou administrativa do cargo ou função-atividade do servidor. No Capítulo VI desta investigação os critérios citados são explicitados em seus detalhes.

avaliação por não cumprirem um ou mais critérios de estabelecidos para inscrição no processo de promoção (ver **Capítulo VI**).

Procurou-se, portanto, trazer a voz desses profissionais de acordo com sua situação profissional perante o processo de avaliação docente, identificada como *Promoção por Mérito*, pelo entendimento de que sua posição diante desta política, além de seu percurso profissional e status na carreira, influenciam os profissionais da educação e também podem influenciar tal política (ver **Capítulo VII**).

A **Tabela 2**, a seguir, define as quantidades de questionários por cargo e situação profissional em cada DE:

**TABELA 2:** Distribuição dos questionários por cargo, por situação profissional no contexto da *Promoção por Mérito* e por Diretoria de Ensino.

Cargo na rede pública estadual	Situação profissional no contexto da Promoção por Mérito	Quantidade de questionários por Diretoria de Ensino						
		DE α	DE β	DE Δ	DE Ω	Previstos	Devolvidos	
<b>Supervisor de Ensino</b>	Elegíveis pelos critérios	Aprovados <sup>7</sup>	2	2	2	2	<b>8</b>	<b>5</b>
		Não aprovados	2	2	2	2	<b>8</b>	<b>8</b>
		Não elegíveis pelos critérios		2	2	2	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>Diretor de Escola</b>	Elegíveis pelos critérios	Aprovados	2	2	2	2	<b>8</b>	<b>8</b>
		Não aprovados	2	2	2	2	<b>8</b>	<b>7</b>
		Não elegíveis pelos critérios		2	2	2	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>Professor</b>	Elegíveis pelos critérios	Aprovados	2	2	2	2	<b>8</b>	<b>7</b>
		Não aprovados	2	2	2	2	<b>8</b>	<b>8</b>
		Não elegíveis pelos critérios		2	2	2	<b>8</b>	<b>8</b>
<b>Total</b>			<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>72</b>	<b>67</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

A partir da definição das Diretorias de Ensino foram localizados os sujeitos da pesquisa, que foram contatados nas reuniões semanais agendadas

<sup>7</sup> No concurso de promoção de 2012 todos os aprovados foram promovidos conforme alteração da legislação vigente por meio da publicação da LC 1.143/2011. (SÃO PAULO, 2011) (conferir **Capítulo VI**).

pelas respectivas Diretorias, no caso dos supervisores e diretores de escola, e solicitado o apoio à pesquisa por meio da resposta ao questionário. No caso dos professores, a coleta dos dados foi realizada durante reunião pedagógica que ocorre semanalmente nas escolas. Como poderá ser observado na **Tabela 2** houve dificuldades em localizar profissionais aprovados na prova de 2012, objeto de análise desta pesquisa, já que este número foi reduzido, como será apresentado no **Capítulo VI**, que analisa a política de *Promoção por Mérito* na rede pública paulista. Mesmo considerando esta dificuldade, o número de questionários respondidos e devolvidos é significativo, chegando a 93% do total previsto. No **Capítulo VII** serão detalhados os procedimentos utilizados na construção, teste e aplicação de **questionário** para coleta de dados com professores, diretores e supervisores da rede pública estadual, assim como para a análise das respostas. No **Capítulo VII**, no qual se apresenta a manifestação dos profissionais da educação quanto à política de *Promoção por Mérito*, retomam-se a trajetória da investigação e a defesa pela opção do uso do questionário como principal instrumento de coleta de dados desta investigação.

### **Terceira etapa: análise e sistematização dos dados obtidos<sup>8</sup>**

Mesmo reconhecendo que a organização e análise dos dados coletados já estão presentes nos vários momentos da investigação, desde a definição do referencial teórico até a organização e realização da coleta dos dados, nesta pesquisa, a partir da conclusão das duas etapas anteriores, realizou-se a reconstituição do cenário de debates sobre os processos de avaliação docente com base nas duas abordagens já identificadas: a que defende a atual política de avaliação docente e a que representa a posição contrária a tal política. Nesta etapa analisa-se também a política de *Promoção por Mérito* por meio da abordagem do ciclo de políticas, problematizando-a quanto às ideias que a conformam, cenários, personagens, percursos, modalidades e instâncias que apoiam os discursos e ações dos regulamentadores e dos problematizadores. E, por fim, procurou-se reunir elementos para compreensão de como os profissionais da educação, que estão expostos à política de *Promoção por Mérito*, são influenciados pelo seu percurso profissional, status na carreira e situação profissional com relação ao processo de avaliação docente. Também procurou-se

---

<sup>8</sup> A avaliação dos aspectos éticos da pesquisa, conforme estabelece o Regimento do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP é de responsabilidade de todos os agentes envolvidos na pesquisa (pesquisador principal, orientador e Colegiados da Instituição de origem da pesquisa – no caso a PUC/SP). De acordo com isso foram atendidos os procedimentos previstos pelo referido Comitê de Ética (ver **Anexo 1**).

identificar possíveis influências destes profissionais nesta política, considerando-se como esta política educacional é apropriada, interpretada/reinterpretada por esses sujeitos e quais as influências desta política em suas carreiras, práticas e concepções. Essa análise (bem como a construção dos instrumentos para a coleta dos dados) foi realizada, com base em **grade de análise** construída a partir das proposições teóricas tomadas como norteadoras neste projeto (ver **Apêndice 5**- Eixos norteadores da pesquisa).

---

Finalmente cabe acrescentar a esta Introdução que esta pesquisa está organizada em sete capítulos.

O **Capítulo I** traz um inventário da produção acadêmica brasileira e portuguesa sobre os processos de avaliação docente.

No **Capítulo II** são analisados os processos de avaliação de professores no contexto do debate sobre *profissão, identidade e desenvolvimento profissional docente*, seja na perspectiva regulamentadora, seja na perspectiva problematizadora.

O **Capítulo III** problematiza as reformas educativas, a partir de uma análise sócio-histórica, considerando os princípios do novo gerencialismo, suas características ahistóricas e seu divórcio com a cultura escolar e cultura, sempre plural, dos profissionais que atuam no sistema educacional.

O **Capítulo IV** reconstitui o cenário internacional a respeito dos processos de avaliação docente, a partir das duas perspectivas já descritas: a *regulamentadora* e a *problematicadora*.

A seguir, o **Capítulo V** resgata as principais modalidades de avaliação docente proposta atualmente no Brasil, por meio da análise dessa política em alguns estados brasileiros – Minas Gerais, Goiás e Bahia (pelos razões já mencionadas), bem como problematiza o debate sobre avaliação e certificação docente no âmbito do governo federal.

Já o **Capítulo VI** focaliza, especificamente, a *Promoção por Mérito*, destacando nos documentos oficiais, a defesa da política pela SEE/SP ou perspectiva regulamentadora e, na posição das entidades de classe e dos

pesquisadores, a perspectiva problematizadora. São apresentados os dados dos concursos de promoção por mérito nas suas três edições (2010, 2011 e 2012), destacando os perfis profissionais exigidos pela SEE/SP nas provas do último concurso (ano de 2012) e uma análise da prova aplicada aos diretores, também no concurso de promoção de 2012.

No **Capítulo VII** são analisados os questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa (supervisores de ensino, diretores de escola e professores) com objetivo de compreender como se manifestam os profissionais do ensino da SEE/SP a respeito do concurso de promoção da rede pública estadual denominada *Promoção por Mérito*.

Finalmente, encerrando a Tese, são apresentadas as **Conclusões** da investigação, seus resultados, suas contribuições para o aprofundamento do debate da temática proposta, assim como suas limitações.

## **Capítulo I**

### **A produção acadêmica brasileira e portuguesa sobre os processos de avaliação docente: o contexto dos resultados/efeitos**

Para compreender com mais profundidade o contexto dos resultados/efeitos nas políticas de avaliação docente, em especial a *Promoção por Mérito*, optou-se por um levantamento das pesquisas sobre o tema proposto nesta investigação. Como se pode comprovar pelo inventário descrito a seguir, há no Brasil poucos trabalhos de pesquisa sobre o tema avaliação docente. Em Portugal<sup>9</sup>, como a experiência de avaliação docente tem suas origens na promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86 de 14 de outubro, portanto há quase 30 anos, como será visto no **Capítulo IV**, há um número significativo de trabalhos nesta área, como se pode comprovar no levantamento feito no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal – portal do Ministério da Educação e Ciência onde estão disponíveis artigos, dados científicos, dissertações e teses das universidades portuguesas – que serão apresentados neste capítulo.

#### **1.1. A produção acadêmica sobre processos avaliação docente no Brasil**

O levantamento foi feito utilizando-se o Banco de Dissertações e Teses da CAPES, período de 1987 a 2010, por meio da leitura dos resumos disponibilizados no Banco (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>). Para localização dos trabalhos, os descritores utilizados foram: *avaliação de professores, avaliação docente e carreira docente*.

O objetivo foi o de realizar um mapeamento das produções acadêmicas brasileiras que analisaram, nesse período, o tema “avaliação de professores”, para obter o panorama da produção acadêmica brasileira sobre a temática *processos de avaliação docente*, tanto no que se refere aos resultados das

---

<sup>9</sup> A pesquisa das Dissertações e Teses, bem como dos artigos e livros incluídos neste trabalho só foi possível pela possibilidade desta pesquisadora ter sido contemplada com o Estágio de Doutorado no Exterior – Bolsa Sanduiche – oferecido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) na Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, com o auxílio e coorientação da Profa. Dra. Fátima Pereira.

pesquisas, quanto no que concerne às referências teóricas utilizadas pelos diversos autores. Este caráter inventariante mostrou-se fundamental, pois avaliação docente é um tema de pesquisa relativamente recente nos debates e pesquisas da área educacional.

Como o objeto central da pesquisa é a *avaliação docente de professores da educação básica*, foram descartados, para fins de análise, os trabalhos que abordam, a partir das informações contidas nos resumos, a avaliação no ensino superior e os processos de avaliação na educação básica que não abordam a avaliação docente.

As **Tabelas 3, 4 e 5**, disponíveis a seguir, trazem as pesquisas selecionadas para leitura dos resumos no Banco de Dissertações e Teses do Banco da CAPES, respectivamente, a partir de três descritores: *avaliação professor, avaliação docente e carreira docente*.

**TABELA 3:** Pesquisas selecionadas para leitura dos resumos no Banco de Dissertações e Teses do Banco da CAPES como descritor *avaliação professor*.

Temas / Assuntos correlatos	Número de resumos lidos
Avaliação na Educação Básica	52
Avaliação no Ensino Superior	56
Avaliação em estudos psicológicos, de saúde e de educação especial	36
Avaliação na formação continuada	16
Avaliação de programas e projetos	13
Avaliação no uso de novas tecnologias	12
Avaliação das práticas docentes	06
Avaliação de materiais didáticos	06
Sistemas de avaliação institucional	02
Avaliação no curso de língua estrangeira (extracurriculares)	03
Avaliação Discente sobre professores	02
Outras formas de avaliação (instrumentos musicais, avaliação nutricional, modelos computacionais, mídias)	06
Não consta resumo	01
<b>Total de resumos lidos</b>	<b>211</b>
<b>Total de pesquisas selecionadas para leitura completa</b>	<b>004</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

**TABELA 4:** Pesquisas selecionadas para leitura dos resumos no Banco de Dissertações e Teses do Banco da CAPES como descritor *avaliação docente*.

Temas / Assuntos correlatos	Número de resumos lidos
Avaliação no Ensino Superior	46
Avaliação escolar na Educação Básica	02
Avaliação e formação continuada	07
Avaliação e práticas docentes	05
Avaliação discente sobre professores	02
Avaliação no curso de língua estrangeira (extracurriculares)	03
Avaliação no uso de novas tecnologias	01
Não consta resumo	01
<b>Total de resumos lidos</b>	<b>67</b>
<b>Total de pesquisas selecionadas para leitura completa</b>	<b>03</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

**TABELA 5:** Pesquisas selecionadas para leitura dos resumos no Banco de Dissertações e Teses do Banco da CAPES como descritor *carreira docente*.

Temas / Assuntos correlatos	Número de resumos lidos
Carreira no Ensino Superior	57
Saberes e práticas docentes	40
Professores em início de carreira	36
Representações, trajetórias, narrativas e relatos de professores	38 <sup>10</sup>
Carreira e formação continuada	10
Carreira e saúde do professor	06
Carreira e políticas públicas	06
Carreira e política salarial	04
Carreira e sindicato de professores	02
Carreira e condições de trabalho	03
Carreira e gestão	02
Concurso público e carreira	02
Carreira e material didático	02
Outros temas (canto popular e educação moral)	02
Carreira e atratividade docente	01
<b>Total de resumos lidos</b>	<b>211</b>
<b>Total de pesquisas selecionadas para leitura completa</b>	<b>003</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

As **Tabelas 6 e 7**, apresentadas a seguir, descrevem, respectivamente, o número e quais pesquisas foram selecionadas para leitura completa e apoio à pesquisa aqui relatada:

**TABELA 6:** Resumo das Dissertações e Teses que foram selecionadas, por descritores, para leitura completa.

Descritores	Verificadas	Selecionadas <sup>11</sup>	
		Mestrado	Doutorado
Avaliação professor	211	02	02
Avaliação Docente	067	02	01
Carreira Docente	211	02	01
<b>Total</b>	<b>489</b>	<b>06</b>	<b>04</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

<sup>10</sup> Neste tema/assunto aparecem dois resumos repetidos que estão contados em apenas 01 resumo.

<sup>11</sup> Das pesquisas selecionadas, 04 se repetem nos descritores *avaliação professor* e *carreira docente*, 02 se repetem nos descritores *avaliação docente* e *carreira docente* e 04 pesquisas se repetem nos descritores *avaliação professor* e *carreira docente*.

**TABELA 7:** Pesquisas selecionadas para leitura completa

Descritores	Leitura completa das pesquisas		Pesquisas selecionadas para análise	
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
<b>Avaliação de professores</b>				
BAUER (2006)	X			
BOLAMINO (2000)		X		
ARCAS (2009)		X		
SIQUEIRA (2011)			X	
<b>Avaliação Docente</b>				
AMBRÓSIO (2001)			X	
CUNHA (2009)			X	
VASCONCELOS (2006)	X			
<b>Carreira Docente</b>				
SCHINEIDER (2009)	X			
ROCHA (2009)		X		
AUGUSTO (2004)	X			
<b>Total</b>	<b>04</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>00</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

Para acessar as pesquisas completas, foram pesquisados os sítios das Universidades depositárias dos trabalhos e também a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ministério da Ciência e Tecnologia (<<http://bdtd.ibict.br/>>).

Neste inventário foram selecionadas dez pesquisas, sendo que não foram consideradas para fins de referência para este projeto três delas, por estarem estritamente vinculadas à carreira docente: Augusto (2004), Rocha (2009) e Schneider (2009). Foram consultados todos os sete demais trabalhos.

A leitura de Vasconcelos (2006) revelou-se importante para obtenção de referencial sobre o tema *Bônus por Mérito*. Arcas (2009) e Bolamino (2000), apesar de constarem no descritor “avaliação de professores”, analisam *sistemas de avaliação escolar*: o estudo de Arcas (2009) traz um exaustivo inventário das pesquisas sobre progressão continuada e SARESP (Sistema de avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo) que não são objetos desta pesquisa, mas trazem subsídios para a compreensão mais geral sobre avaliação na área e o estudo de Bolamino (2000) dedica-se à análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e suas diversas tendências, bem como às questões colocadas para a educação básica, para a política e para a pesquisa educacional. Ambos os estudos, por abordarem processos avaliativos, segundo a mesma lógica governista, constituem significativo referencial para análise de sistemas de avaliação.

Duas pesquisas não estavam disponíveis no sítio da universidade e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Ministério da Ciência e Tecnologia: Ambrósio (2001) e Siqueira (2011), mas a partir de contato com as autoras, as duas dissertações de mestrado foram enviadas e se confirmou a

relevância das mesmas para este trabalho. A pesquisa de Ambrósio (2001) tem por objetivo avaliar o processo de implantação da avaliação de desempenho dos professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais e suas conclusões revelam que esses processos não têm influenciado as práticas pedagógicas e que os objetivos pretendidos pelos sistemas não se concretizam. A pesquisa de Siqueira (2011) investiga a sistemática da avaliação docente dos professores da rede pública estadual de Goiás a partir da perspectiva dos membros da comissão de avaliação e dos professores avaliados em duas escolas de Goiânia.

O estudo de Bauer (2006) traz como objeto da pesquisa o uso dos resultados do SARESP na formulação de ações de formação de professores, no âmbito das Diretorias Regionais da capital paulista. Bauer (2006) referencia-se em dois suportes teóricos. O primeiro, pautado em autores que se dedicam ao estudo da temática da avaliação de políticas públicas, em especial Palumbo. Mesmo tendo como abordagem principal a relação entre o SARESP e os processos de formação continuada, o primeiro capítulo intitulado "Avaliação de sistemas educacionais: origens, tendências e indagações sobre o uso de seus resultados" traz discussões importantes sobre as tendências de avaliação de políticas públicas e seus antecedentes históricos que podem ser importantes para este estudo, à medida que a análise deste cenário poderá contribuir para elucidar alguns aspectos deste debate na atualidade. A autora busca as origens da moderna avaliação de programas e políticas educacionais, com exemplos das primeiras iniciativas que ocorrem na Europa e EUA e seu avanço durante o século XX e início do século XXI, referenciada em Worthen, Sanders e Fitzpatrick e em Dias Sobrinho.

A dissertação de Mestrado de Cunha (2009) tem por objeto de pesquisa a política de Avaliação de Desempenho dos professores da rede estadual de Minas Gerais, na cidade de Juiz de Fora e a relação entre este processo e a melhoria da qualidade de ensino. Essa avaliação docente, denominada Avaliação de Desempenho Individual (ADI), foi instituída em 2003 para todo o funcionalismo estadual mineiro. O autor investiga, por meio de entrevistas, professores efetivos avaliados por este processo, membros da comissão avaliadora e a Direção da escola. Cunha (2009) tenta obter respostas para as seguintes questões: pontos positivos e negativos do processo de avaliação e a influência e repercussão na melhoria (ou não) da qualidade do trabalho docente. Este estudo de Cunha (2009) tem alguns pontos em comum com a presente pesquisa, sobretudo no que se refere à abordagem sobre processo de avaliação docente, mas difere, tanto no universo a ser pesquisado quanto no instrumento de

avaliação docente que, no caso de São Paulo, é materializado por meio de provas a serem aplicadas aos docentes e aos alunos da rede pública estadual.

Já a dissertação de Mestrado de Siqueira (2011) tem como objeto de estudo a avaliação de desempenho dos professores da Rede Estadual de Ensino de Goiás. Por meio de entrevistas com 31 sujeitos (membros da comissão de avaliação e professores avaliados de duas escolas de Goiânia, gestores da Secretaria de Educação e Subsecretaria Metropolitana e gestores do sindicato dos professores), realizadas entre o período de 2007 a 2010, a autora teve por objetivo investigar a sistemática de avaliação de desempenho dos professores, do planejamento à utilização dos resultados. Por meio da análise documental a pesquisadora apresenta também a sistemática de avaliação de desempenho dos professores da Rede Estadual de Ensino de Goiás.

As pesquisas de Cunha (2009) e Siqueira (2011) são analisadas com mais profundidade no **Capítulo V** – *A avaliação docente no contexto nacional – contexto da influência e produção de texto*. Os demais trabalhos apresentados serão revisitados à medida que os temas abordados forem objeto de análise deste estudo.

No momento em que foi feita a pesquisa não havia sido publicada a dissertação de mestrado de Marques (2012), localizada a partir de uma pesquisa de atualização do sítio da CAPES. A partir da leitura do resumo, considera-se esta pesquisa importante, pois se trata de um trabalho sobre o Programa de Valorização pelo Mérito implantado na SEE/SP. Com a localização da pesquisa no portal da Universidade Cidade de São Paulo foi possível incluir sua análise nesta investigação. A pesquisa teve por objetivo analisar, no contexto das políticas educacionais desenvolvidas na rede pública paulista, possíveis consequências da política de *Promoção por Mérito* na carreira docente e na dinâmica do trabalho escolar, na perspectiva dos professores Coordenadores. Pelo ineditismo do trabalho, esta pesquisa é retomada no **Capítulo V** desta investigação.

Além da pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da CAPES realizou-se também um levantamento no sítio da SciELO – *Scientific Electronic Library Online* ([www.scielo.org](http://www.scielo.org)), biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, por meio da leitura dos resumos dos artigos disponibilizados no sítio, durante período compreendido entre 1997 a 2012.

As **Tabelas 8, 9 e 10**, disponíveis a seguir, resumem a pesquisa de artigos na Biblioteca Eletrônica no sítio do SciELO a partir dos descritores *avaliação and professor*, *avaliação and docente* e *carreira and docente*.

**TABELA 8:** Pesquisa de artigos na Biblioteca Eletrônica no sítio do SciELO a partir dos descritores *avaliação and professor*.

<b>Temas / Assuntos correlatos</b>	<b>Nº. de resumos lidos</b>
Avaliação e pesquisa no Ensino Superior	<b>180</b>
Avaliação de aprendizagem e práticas docentes	<b>042</b>
Avaliação da saúde do professor	<b>016</b>
Avaliação e Gestão Pública	<b>004</b>
Plano de Carreira	<b>002</b>
Avaliação no uso de novas tecnologias	<b>002</b>
Avaliação e material didático	<b>001</b>
Avaliação de sistema	<b>001</b>
<b>Total de resumos lidos</b>	<b>248</b>
<b>Total de artigos selecionados para leitura</b>	<b>001</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

**TABELA 9:** Pesquisa de artigos na Biblioteca Eletrônica no sítio do SciELO a partir dos descritores *avaliação and docente*.

<b>Temas / Assuntos correlatos</b>	<b>Nº. de resumos lidos</b>
Avaliação e pesquisa no Ensino Superior	<b>101</b>
Avaliação de aprendizagem	<b>007</b>
Avaliação da saúde do professor	<b>007</b>
Avaliação e formação continuada	<b>007</b>
Avaliação de projetos e programas	<b>007</b>
Avaliação de políticas públicas	<b>005</b>
Avaliação psicológica	<b>005</b>
Avaliação e prática docente	<b>004</b>
Avaliação na educação profissional	<b>002</b>
Avaliação de sistema	<b>002</b>
Plano de Carreira	<b>002</b>
Avaliação de instrumentos de pesquisa	<b>002</b>
Certificação Docente	<b>001</b>
<b>Total de resumos lidos</b>	<b>152</b>
<b>Total de artigos selecionados para leitura</b>	<b>004</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

**TABELA 10:** Pesquisa de artigos na Biblioteca Eletrônica no sítio do SciELO a partir dos descritores *carreira and docente*.

<b>Temas / Assuntos correlatos</b>	<b>Nº de resumos lidos</b>
Carreira e pesquisa no Ensino Superior	<b>21</b>
Carreira docente e trajetória profissional	<b>16</b>
Professores em início de carreira	<b>03</b>
Carreira e atratividade docente	<b>02</b>
Carreira e formação continuada	<b>01</b>
Carreira e gestão	<b>01</b>
Carreira e condições de trabalho	<b>01</b>
<b>Total de resumos lidos</b>	<b>45</b>
<b>Total de artigos selecionados para leitura</b>	<b>01</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

Foram desconsiderados, para fins de análise, a partir das informações contidas nos resumos, os artigos que abordam os seguintes temas: *avaliação de*

*professores no Ensino Superior e processos de avaliação na educação básica* que não estão relacionados ao tema *avaliação docente*.

A **Tabela 11**, apresentada a seguir, apresenta os artigos selecionados para leitura completa e os que foram analisados para apoio à pesquisa aqui relatada:

**TABELA 11:** Artigos selecionados na Biblioteca Eletrônica do sítio do SciELO, com base nos descritores *avaliação and professor*, *avaliação and docente* e *carreira and docente*.

Descritores	Resumos lidos <sup>12</sup>	Artigos selecionados para análise
<b>Avaliação and professor</b> PIMENTEL, PALAZZO e OLIVEIRA (2009)	<b>248</b>	<b>01</b>
<b>Avaliação and docente</b> CARVALHO e MACEDO (2011) FREITAS (2003) SORDI e LUDKE (2009) TOMÁS e COSTA (2011)	<b>152</b>	<b>04</b>
<b>Carreira and Docente</b> PIMENTEL, PALAZZO e OLIVEIRA (2009)	<b>45</b>	<b>01</b>
<b>Total</b>	<b>445</b>	<b>05</b>

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Também aqui o objetivo foi mapear as produções acadêmicas que discutem o tema *avaliação de professores* e caracterizá-las, tanto no que tange aos seus resultados, quanto no que se refere aos apoios teóricos utilizados pelos diversos autores. Neste inventário efetuado na Biblioteca Eletrônica do sítio do SciELO foram selecionados 05 artigos. No entanto, após a leitura verificou-se que 02 deles não seriam considerados: o artigo de Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009) e o estudo de Carvalho e Macedo (2011) por estarem estritamente vinculados à *carreira docente*. No artigo de Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009) a análise recai sobre os critérios para progressão nos planos de carreira docente. Da mesma forma, o estudo de Carvalho e Macedo (2011) analisa o impacto do Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais (ProAlfa) nas práticas docentes.

Já o artigo de Freitas (2003), apesar de constar no descritor *avaliação and docente* traz, como tema central, uma análise crítica especificamente voltada para os processos de *formação docente*. A análise da autora voltou-se para o *Programa Toda Criança Aprendendo*, orientador da política de formação continuada e da certificação de professores, que oferece as diretrizes para a

<sup>12</sup> Dos artigos analisados, 37 se repetem nos descritores *avaliação and professor* e *avaliação and docente*, 9 se repetem nos descritores *avaliação and docente* e *carreira and docente* e 1 artigo se repete nos 3 descritores.

criação das matrizes de competência e da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Nesse trabalho a autora denuncia o continuísmo de políticas educacionais submetidas às orientações dos organismos financiadores internacionais, a partir de uma perspectiva crítica. Portanto, este artigo poderá ser revisitado quando este cenário for reconstituído na pesquisa.

No artigo de Sordi e Ludke (2009) as autoras defendem a incorporação do tema *avaliação* aos processos de formação docente, tendo em vista a centralidade que o tema avaliação vem conquistando, para além do âmbito da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, as autoras alertam para o fato de que os professores estão deixando de ser apenas avaliadores e começaram a ser também avaliados, portanto: "(...) os professores das escolas são desafiados a desenvolverem relações mais maduras com a avaliação e com os avaliadores do seu trabalho, sob pena de não acrescentarem qualidade política ao processo" (SORDI e LUDKE, 2009, p.316). A maior parte do artigo está voltada para a defesa da avaliação institucional, como instância mediadora entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de sistemas.

Destaca-se, ainda, o trabalho de Tomás e Costa (2011), que apresenta as mudanças ocorridas no modelo de avaliação de professores da escola pública portuguesa a partir de 2007 e analisa as características gerais do modelo implantado pela administração pública de Portugal, segundo os autores, a partir da lógica tecnicista. Portanto, este artigo aprofunda a discussão proposta nesta pesquisa de análise do cenário internacional sobre o tema avaliação docente.

Outros artigos também foram selecionados por serem recorrentes em pesquisas analisadas ou indicados durante a orientação para ampliar as chaves de análise da pesquisa. Para aprofundamento do tema avaliação docente na perspectiva regulamentadora foram analisados também vários artigos de publicações de organismos internacionais e também de publicações nacionais, tais como: Abrantes (2010), Arregui (2010), Beca (2007), Brooke e Cunha (2011); Hunt (2009), Isoré (2010), Kisilevsky (2010), Ravella (2009) e Torrecilla (2007).

Para ampliar o debate sobre avaliação docente sob a perspectiva problematizadora foram também examinados: Costa (2007), Moraes (2004), Shiroma e Schineider (2008 e 2011) e Torres (1996) com o objetivo de analisar o desenvolvimento profissional dos professores, elucidar a discussão sobre proletarização e fabricação/controle da identidade docente. Já os artigos de Ball (2001, 2002) e Mainardes (2006) têm sido referência neste projeto de pesquisa por sua abordagem do ciclo de políticas.

## **1.2. A investigação sobre avaliação docente em Portugal**

O levantamento foi feito utilizando-se o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal do Ministério da Educação e Ciência concentrando a leitura dos resumos de teses e dissertações disponibilizados no Banco. Para localização dos trabalhos, os descritores utilizados foram: *avaliação docente* e *avaliação professor*.

O objetivo foi o de realizar um mapeamento das produções acadêmicas lusas que analisam o tema *avaliação de professores*, para obter o panorama da pesquisa portuguesa sobre a temática *processos de avaliação docente*. Ao contrário do Brasil, este tema é amplamente investigado em Portugal, enquanto que no Brasil é um tema relativamente recente nos debates e pesquisas da área educacional, conforme já demonstrado neste capítulo. Mantendo o mesmo critério de análise das pesquisas brasileiras, foram descartados os trabalhos que abordam, a partir das informações contidas nos resumos, a avaliação no ensino superior e os processos de avaliação na educação básica que não abordam a avaliação docente, além de avaliações vinculadas a outras áreas de conhecimento (saúde, trabalho, avaliação de programas, etc.).

A **Tabela 12**, demonstrada a seguir, apresenta um resumo da pesquisa no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal a partir dos seguintes descritores: "avaliação" "docente" e "avaliação" "professor".

**TABELA 12:** Pesquisas selecionadas para leitura dos resumos no sítio *Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal*

	Total de resumos lidos	Total de trabalhos selecionados para leitura completa	Total de trabalhos considerados relevantes para a pesquisa
<b>Total</b>	<b>1276</b>	<b>23</b>	<b>13</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

Das 13 pesquisas consideradas relevantes para o trabalho ora apresentado, 10 são Dissertações de Mestrado e três Teses de Doutoramento. Todas as pesquisas têm como foco de análise a avaliação de desempenho docente do sistema educacional português, exceto a Dissertação de Mestrado de Bastos (2012), que faz um estudo comparado entre os modelos de avaliação em Portugal e na Espanha, e abrange, particularmente, a primeira década do atual milênio. O objetivo da pesquisa foi conhecer e confrontar os modelos de avaliação de escolas, de professores e de alunos e os impactos na qualidade da educação.

A Tese de Doutoramento de Ramalho (2012), da Universidade do Minho, traz uma análise sociológica sobre as políticas de avaliação de desempenho de educadores da escola básica em Portugal. Apresenta, em suas reflexões, a confrontação do poder e da influência exercidas nos processos de referencialização do desempenho docente como objetos de avaliação tanto nas estruturas da administração central do sistema educacional como nas unidades escolares.

A pesquisa de Cardoso (2012), Tese de Doutoramento defendida na Universidade de Aveiro, investigou o modo em que foi percebida pelos docentes a política de avaliação de desempenho dos educadores em Portugal, em especial, o papel desempenhado pelos professores titulares que passam, a partir da publicação do novo Estatuto da Carreira Docente em 2007, a desenvolver funções de avaliar e coordenar seus pares para fins de promoção na carreira dos professores.

Os efeitos na identidade, a carreira e o desenvolvimento dos professores em Portugal a partir da instituição do novo Estatuto da Carreira docente e da avaliação de desempenho docente são analisados na Tese de Doutoramento da Universidade do Minho, defendida por Herdeiro (2012).

Já a Dissertação de Mestrado de Garcia (2011), da Universidade de Lisboa, faz uma análise da avaliação de desempenho docente em Portugal como uma política educacional que decorre do cenário de regulação do sistema de educação no contexto da reforma neoliberal e do papel do Estado na atualidade.

A pesquisa de Silva (2001), Dissertação de Mestrado defendida na Universidade de Lisboa, possui como objetivo compreender a articulação entre a avaliação de desempenho e o desenvolvimento profissional que, na posição ótica da pesquisadora, se potencializam; a partir da análise do modelo de avaliação vigente, procura conhecer as representações dos professores sobre a própria avaliação de desempenho, bem como o grau de adesão e satisfação dos profissionais diante da avaliação.

A Dissertação de Mestrado de Coelho (2011), da Universidade de Coimbra, tem como objetivo elaborar um conjunto de propostas que possam contribuir para o aperfeiçoamento da política de avaliação de desempenho docente em Portugal, definidas a partir de 2010, a partir da análise da opinião dos diferentes sujeitos envolvidos no processo.

A pesquisadora da Universidade dos Açores, Brilhante (2013), em sua Dissertação de Mestrado, analisa as concepções de professores da rede pública da Ilha de São Miguel, no arquipélago dos Açores, sobre os processos de avaliação de desempenho docente, considerando especialmente os processos de

supervisão da avaliação. Busca conhecer também como os profissionais avaliados se posicionam diante do processo avaliativo.

Já os estudos de Tarrinha (2010), da Universidade de Coimbra, têm como objetivo conhecer as percepções que os professores apresentam sobre os processos de avaliação de desempenho docente e sobre o modelo de avaliação docente desenvolvidos em Portugal. A Dissertação de Mestrado traz uma revisão da literatura sobre o tema avaliação de desempenho docente a partir da reconstituição histórica e os referenciais nos quais se têm assentado a avaliação de desempenho docente, bem como o debate que tem provocado na comunidade científica portuguesa e de outros países.

Figueiredo (2009), por meio de sua Dissertação de Mestrado defendida na Universidade do Minho, investiga como os professores de educação especial procuram responder às exigências do sistema de avaliação de desempenho docente português. Já a Dissertação de Mestrado de Borges (2012), da Universidade do Minho, analisa as relações estabelecidas entre a avaliação docente e as práticas profissionais e averigua se a avaliação docente contribui para a melhoria do sistema de ensino português.

A Dissertação de Mestrado de Chagas (2010), defendida na Universidade de Lisboa, tem por objetivo interpretar as representações dos professores de uma escola secundária sobre a avaliação de desempenho docente a partir das mudanças ocorridas em 2007, quando da publicação do novo estatuto e de novas regras para a avaliação dos profissionais portugueses. A pesquisa de Oliveira (2012), da Universidade do Minho, por meio da análise dos conceitos nacionais e internacionais e as normas vigentes sobre avaliação de professores de língua estrangeira, busca caracterizar as concepções e percepções dos profissionais de uma escola secundária sobre a ADD, analisando as potencialidades e os constrangimentos gerados pela avaliação.

Também foram selecionadas para leitura teses e dissertações disponíveis no sistema interno de indexação de teses e dissertações da Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto a partir dos seguintes descritores: "avaliação" "docente" e "avaliação" "professor".

A **Tabela 13**, a seguir, traz um resumo da pesquisa de teses e dissertações sobre avaliação docente em Portugal:

**TABELA 13:** Pesquisas selecionadas para leitura dos resumos no sítio da Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

	Total de resumos lidos	Total de trabalhos selecionados para leitura completa	Total de trabalhos considerados relevantes para a pesquisa
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>08</b>	<b>07</b>

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Das pesquisas selecionadas para leitura completa, apenas uma não está no grupo dos trabalhos considerados relevantes para a pesquisa ora proposta, pois trata de autoavaliação da escola. Nenhuma delas estava disponível no *Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal* no momento da pesquisa no sítio. Portanto, presume-se que há mais pesquisas nas universidades de Portugal e que estão apenas disponíveis nas bibliotecas das respectivas universidades. As seis<sup>13</sup> pesquisas selecionadas pela relevância estão descritas brevemente a seguir.

A Tese de Doutoramento de Terrasêca (2001), além de ter sido localizada no sítio da Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto também foi indicada como leitura na coorientação do Doutoramento Sanduiche desenvolvido na Universidade. A pesquisa reconstitui os processos avaliativos por meio da análise da legislação portuguesa, problematiza o tema enquanto lugar de tensões e investiga o tema no contexto onde a avaliação é realizada. Afirma a autora:

A investigação foi sendo desenvolvida no pressuposto de que a avaliação é um processo complexo, que deve abdicar de procedimentos caracterizados por processos lineares, distanciadas e fragmentadas e categoriais, mas antes assentar numa inteligibilidade que aceite e privilegie uma racionalidade comunicacional onde o jogo das inter-subjetividades permitirá a validação dos diversos pontos de vista em causa, num processo caracterizado por uma visão holística, sistêmica, recorrendo a uma análise multirreferencial que permitam uma leitura plural das entidades avaliadas, isto é, a partir de diversos ângulos de análise e em função de distintos sistemas de referência não sobreponíveis. (TERRASÊCA, 2002, p.iv)

Assim, a pesquisa de Terrasêca (2001), ilumina os caminhos desta pesquisa, à medida que privilegia uma análise multifacetada e sistêmica.

Já a Dissertação de Mestrado de Paulino (2007) analisa as tendências, tensões e dilemas a partir dos discursos da avaliação e da qualidade em educação. Para isto o autor optou por desconstruir a variabilidade do conceito

---

<sup>13</sup> Das pesquisas selecionadas, uma se repete nos descriptores *avaliação professor* e *avaliação docente*.

de qualidade em educação, a partir das seguintes questões: Que qualidade se tem almejado em nível nacional e quais têm sido aconselhadas? Quais têm sido reivindicadas pela sociedade? Que qualidade se tem aplicado e avaliado?

Reis (1999), que possui a pesquisa mais antiga localizada na biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto sobre o tema avaliação docente, propõe-se desvelar em sua Dissertação de Mestrado os sentidos da retórica subjacente aos processos avaliativos, em especial os princípios defendidos pelos sistemas, bem como suas finalidades e seus dispositivos, revelados pelo pesquisador como ambíguos e incoerentes. Analisa ainda as implicações dos processos da avaliação de desempenho docente na construção das identidades profissionais.

A pesquisa de Farinha (2007) traz uma abordagem problematizadora dos processos de avaliação docente em Portugal. A autora analisa o contexto da avaliação de desempenho docente a partir da escolha entre um modelo de avaliação orientado para o desenvolvimento profissional (formativa) ou fundamentado em processos de accountability (somativos)<sup>14</sup>. Nas palavras da autora: "Em jogo estão equilíbrios e tensões antagônicas que se polarizam entre a autonomia e o controlo, entre fins formativos e sumativos e entre interesses individuais e organizacionais". (FARINHA, 2007, p. 05)

A Dissertação de Mestrado de Santos (2010) objetiva investigar com mais profundidade o modelo de ADD implantado em Portugal em 2007, bem como compreender como esta política foi recebida e aplicada nas escolas identificando as transformações ocorridas, tanto no cotidiano escolar como no trabalho dos professores.

A pesquisa de Pires (2012), localizada na biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, é uma Dissertação de Mestrado defendida na Universidade de Aveiro e tem por objetivo caracterizar um modelo de avaliação de desempenho docente que possa, na perspectiva do autor, proporcionar desenvolvimento profissional e organizacional nas unidades escolares.

Apesar de os processos de avaliação de desempenho docente serem legalmente instituídos há aproximadamente três décadas, as pesquisas sobre o tema são, em sua maioria, recentes. Exceto as pesquisas de Reis (1999), Terrasêca e Silva, ambas de 2001. Isto pode demonstrar um aumento da pesquisa desta temática em Portugal, tendência que poderá ser seguida em solo nacional.

---

<sup>14</sup> Os conceitos de avaliação formativa - no sentido de processo - e a avaliação somativa, voltada ao produto, são amplamente utilizados em pesquisas portuguesas.

E para finalizar este capítulo, reitera-se que os investigadores aqui apresentados serão revisitados à medida que os temas abordados forem objeto de análise deste estudo e suas pesquisas se tornem fundamentais para um exame mais profundo sobre o contexto dos resultados/efeitos dos processos de avaliação docente.

---

No **Capítulo II**, apresentado a seguir, são analisados os processos de avaliação docente no contexto de profissão docente, seja na perspectiva regulamentadora, seja na perspectiva problematizadora. Em relação a tais posições vale então indagar: processos de avaliação estão pautados na melhoria do desempenho docente e, consequentemente, do processo de ensino e de aprendizagem, como afirmam os regulamentadores, ou simplesmente na responsabilização dos docentes pelos resultados alcançados, ou na sua maioria, não alcançados, como apontam os problematizadores?

Assim, com base nessa perspectiva há de se considerar o principal personagem deste processo, os *professores*. Para isto, torna-se necessário reconstituir o cenário de sua atuação profissional, bem como os processos de sua profissionalização, profissionalidade ou, como defendem alguns autores, sua proletarização. Neste mesmo capítulo serão investigados os conceitos de *identidade* e *desenvolvimento profissional docente*, por meio de um estudo sociológico e seus reflexos nos processos de avaliação destes profissionais.

## **Capítulo II**

### **Os processos de avaliação docente no contexto dos resultados/efeitos: profissão, identidade e desenvolvimento profissional docente**

Este capítulo propõe-se a reconstituir os cenários e personagens que compõem os processos de avaliação de professores a partir da análise do debate sobre a profissão, identidade e desenvolvimento profissional docente, seja na perspectiva regulamentadora, seja na perspectiva problematizadora.

As respostas às indagações que permeiam esta análise poderão elucidar, como propõe Sthepen Ball e Richard Bowe, citados por Mainades (2006), o contexto dos resultados/efeitos dos processos de avaliação docente, neste caso, em especial, a *Promoção por Mérito*.

#### **2.1. As abordagens da avaliação docente no contexto de discussão da profissão docente**

Como já exposto na introdução desta pesquisa, tem crescido nos últimos anos o papel da avaliação no campo educacional, como também em várias outras esferas. Deste processo também decorre a ampliação de sua complexidade e a exposição de suas contradições.

Para compreender a avaliação, quando o sujeito avaliado é o professor, há que se levar em conta os cenários atuais onde estão inseridos esses profissionais e, assim, discutir, acima de tudo, a sua profissionalização e profissionalidade docente. Esta investigação se apoia em autores que discutem esta temática, entendendo que este é um conceito histórico e sociológico, portanto, passível de modificações ao longo do tempo, bem como sujeito a influências do contexto social em que está inserido. Para compreender este tema a partir da perspectiva sócio-histórica, e representando a perspectiva problematizadora, pautamo-nos nos estudos sobre profissão docente realizados por Carlos Marcelo (2009), Antonio Nóvoa (1986 e 1999) e Andy Hargreaves (1998). Para analisar o *desenvolvimento profissional docente*, por meio dos ciclos ou etapas da vida profissional, assumimos como referência os estudos de Michael Huberman (1992).

As pesquisas sobre o tema profissão docente trazem pistas sobre qual seria, na atualidade, o papel e atuação esperados dos docentes neste contexto

de insegurança e incertezas (HARGREAVES, 1998). Da mesma forma, os estudos de Gimeno Sacristán (1999) apoiam a pesquisa na perspectiva de análise dos impactos dos processos avaliativos sobre a prática docente.

Ainda na *perspectiva problematizadora*, referenciamo-nos em Martin Lawn e Genny Ozga (1991) e Fernández Enguita (1991). Além do debate sobre proletarização dos profissionais da educação, os estudos de Martin Lawn (2001) elucidam as estratégias do Estado para controlar e gerir mudanças na *identidade profissional docente* com o objetivo de atender a uma determinada política educativa.

Para analisar a profissão docente a partir da *perspectiva regulamentadora*, são utilizados autores como Ravella (2009), pesquisador na Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), que dirige o Instituto de Avaliação Educacional na Universidade Católica do Uruguai; Isoré (2010), pesquisadora de pós-graduação do Instituto de Estudos Políticos de Paris (Sciences Po) e Vaillant (2010), pesquisadora da Universidade do Uruguai e presidente do Comitê Científico do Observatório Internacional da Profissão Docente, com sede na Universidade de Barcelona, na Espanha. São autores cujos artigos encontram-se veiculados em publicações que representam a posição dos organismos internacionais e se posicionam a favor da perspectiva defendida por esses organismos.

Na perspectiva problematizadora, para analisar a conceção dos professores diante de uma ação que interfere em seu cotidiano profissional faz-se necessário refletir sobre a profissão docente, inserindo-a no contexto da realidade do mundo do trabalho capitalista da atualidade. Este contexto complexo e muitas vezes contraditório define e delimita, (algumas vezes aniquila) as mais diversas formas de profissão, como também cria, fortalece, altera e amplia outras. Nos últimos anos, com o desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação (informática, robótica e microeletrônica) surgiu a necessidade de novas especializações profissionais e também o desaparecimento de outras. Várias outras profissões, como a dos professores, por exemplo, não desapareceram, mas passaram por mudanças na sua forma de organização, na gestão e no desenvolvimento de seu trabalho.

Para Hargreaves (1998), o que se vive neste período é o confronto da profissão com um mundo pós-moderno, pós-industrial “(...) caracterizado pela mudança acelerada, a compreensão intensa do tempo e do espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional e a incerteza científica” (p. 4). Por outro lado, temos o “(...) sistema escolar moderno e monolítico que continua a perseguir propósitos profundamente anacrônicos por

intermédio de estruturas opacas e inflexíveis” (p. 4). Como o sistema escolar responde a este embate? Algumas vezes tentando responder a esses desafios, carregando consigo sua estrutura administrativa burocratizada, outras, tentando resistir às mudanças desta sociedade pós-moderna. Porém, segundo o autor, não se trata de analisar esta questão complexa afirmando que os sistemas escolares modernos são empecilhos e que as organizações pós-modernas sejam a salvação deste modelo escolar. É neste cenário de conflito entre a modernidade e a pós-modernidade que irá se desenrolar, segundo o autor, as mudanças da profissionalização docente.

Analizar a profissão docente numa perspectiva integral significa identificar os vários fatores que influenciam seu desempenho profissional. São vários esses fatores, dentre eles o processo de avaliação desses profissionais. Porém, este fator não está isolado dos demais que, de maneira articulada, compõe este cenário: formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira, prestígio social, autonomia profissional, só para citar alguns deles. Compreender a manifestação dos professores, diretores e supervisores quanto aos processos de avaliação docente é considerar suas histórias e teia social onde esses profissionais estão inseridos.

Nas sociedades contemporâneas, as profissões têm se tornado um elemento significativo de referências para os grupos sociais. A identificação com a profissão é determinante em uma sociedade onde os indivíduos passam grande parte de sua vida nos locais de trabalho, convivendo com pessoas que desenvolvem atividades profissionais semelhantes e, principalmente, vivenciando um processo de troca de experiências.

Para Carlos Marcelo<sup>15</sup> (2009) este processo de mudança não está relacionado apenas à atuação profissional e sim ao quadro mais amplo de transformações sociais. Assim, para o autor, “(...) as identidades profissionais configuraram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.” (p. 07). Portanto, compreender algum aspecto da profissão docente só é possível a partir da análise deste complexo cenário. A avaliação docente não poderá ser analisada sem considerar esta complexidade.

Para esse autor, a profissão docente como “profissão do conhecimento”, só pode ser legitimada pelo saber e conhecimento, ou seja, “(...) a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagem relevante para os alunos” (p. 08). Neste

---

<sup>15</sup> No caso deste autor, será respeitada a forma de citação do autor no texto. Em algumas publicações o autor assina como Carlos Marcelo Garcia.

sentido, esses profissionais devem buscar sempre a melhoria de sua “competência profissional e pessoal”.

Assim, o autor destaca a importância do desenvolvimento profissional dos professores e afirma que muitas investigações têm sido desenvolvidas ao longo das últimas décadas para analisar este tema. Porém, as diversas definições de desenvolvimento profissional docente, em várias épocas, referem-se sempre ao processo, individual ou coletivo, porém, contextualizados na escola – local de trabalho desses profissionais – a partir de experiências formais e informais (p. 10), sem pôr em destaque o desenvolvimento pessoal do professor.

Corroborando esta ideia, em artigo sobre o ciclo de vida profissional dos professores Huberman (1992) destaca que “(...) o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos (...) há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 1992, p. 38). Mesmo assim, segundo o autor, o conceito de “carreira”, entendido como o “ciclo de vida profissional”, apresenta vantagens, pois, segundo o autor:

Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da ‘vida’ de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou uma série de organizações) e bem assim compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. (HUBERMAN p.38)

Huberman, em estudos sobre o desenvolvimento profissional docente, apresenta fases que o professor atravessaria ao longo de sua carreira, ciclos ou etapas da vida profissional. A entrada na carreira seria a primeira fase caracterizada pela “exploração”, como um processo relativamente homogêneo com características de um momento de “choque do real” e também marcada pelo processo de descoberta ou exploração. Segundo o autor: “(...) a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro.” (HUBERMAN, 1992, pág. 39). Em seguida, a fase identificada pelo autor como da “estabilização”, acontece por meio da consolidação de conhecimentos pedagógicos e se caracteriza por um momento de decisão, de escolha entre outras profissões e/ou carreira. Além disto, passa a ser, segundo o autor, o momento de “libertação” ou de “emancipação”. Quando os profissionais atingem a metade da carreira entram no que o autor denomina fase da “diversificação” ou “questionamento” – caracterizada como uma etapa com variadas

perspectivas. A monotonia, provocando o questionamento ou o desencanto após os fracassos vividos a partir de experiências ou reformas em que os profissionais acabam se envolvendo e investindo, desencadeia o que o autor define como “crise”. O final da carreira do professor pode ser vívido, segundo os estudos de Huberman (realizado com professores norte americanos, na década de 1980), com um sentimento de “distanciamento afetivo” ou com “serenidade” e com posterior “desinvestimento” que também pode ser sereno ou amargo.

Vale lembrar que este “ciclo de vida profissional”, como define Huberman (1992, p.47), não se constitui em etapas fixas, mas sim num processo dinâmico e bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor. Os estudos de Huberman podem, portanto, elucidar uma das questões que este trabalho se propõe a investigar: haveria diferentes percepções sobre os processos de avaliação docente entre os professores em diferentes ciclos de sua vida profissional?

Importante destacar que há também estudos específicos sobre o “*ciclo de vida profissional*” de professores brasileiros, desenvolvidos por autoras como Chakur (2002), Dias da Silva (1994), Giovanni (1994, 1994a e 1998), Marin, Giovanni, Guarnieri *et al* (2000) e Mizukami (2002), cujos resultados confirmam em parte tal ciclo, evidenciando algumas diferenças nos professores brasileiros, em especial no que se refere ao chamado “desinvestimento” ao final da carreira.

O conceito de profissionalização é entendido, nesta pesquisa, como um processo dinâmico da evolução de um grupo profissional conforme propõe Nóvoa:

Não se trata de olhar as profissões como entidades que “planetam” sobre a sociedade, mas, bem ao contrário, de considerar como parte combinada dentro das relações de poder e dentro das estratégias de produção e reprodução social. A análise crítica das profissões permite melhor compreender os pontos fundamentais que existem por trás das diferentes formas de organização profissional e, sobretudo, de situá-los historicamente. (NÓVOA, 1998, p. 149)

A partir de uma análise sócio-histórica da profissão docente em Portugal, Nóvoa (1999) demonstra que o processo de constituição dos professores em profissionais do ensino é definido por um eixo central que seria a evolução do estatuto social e econômico dos professores. O autor destaca também duas dimensões da atividade docente: a construção de um corpo de conhecimento e de técnicas, em permanente reelaboração, específico da profissão docente e a organização de um conjunto de normas e de valores que pautam o exercício da profissão docente e a ação cotidiana dos professores, seja esta organização explícita ou implícita.

Para Nóvoa (1999), a funcionalização estabelecida pela estatização serve ao projeto de “controle dos docentes”, à medida que se torna um ideal de “construção de um corpo administrativo”. A criação de uma “licença obrigatória para exercer a profissão docente”, bem como a “institucionalização da formação de professores” também são momentos importantes no processo de profissionalização docente. Mais recentemente, a criação de associações profissionais “(...) desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto sócio - profissional dos professores” (NÓVOA, 1986, p. 13).

Portanto, só tem significado refletir sobre os processos de avaliação docente, considerando este contexto histórico-social. No caso da pesquisa aqui proposta - *Quais foram as condições históricas que levaram a uma intensificação do debate da avaliação docente? Quais as forças sociais que interagem neste intenso debate?* – essas questões são orientadoras da reflexão sobre o cenário complexo reconstituído nesta pesquisa.

Para uma compreensão mais aprofundada sobre tal cenário buscou-se referências também em estudos de Gimeno Sacristán (1999). Para o autor, o termo “profissionalidade” refere-se ao que é específico da ação docente, isto é, ao conjunto de saberes, atitudes, valores, aptidões e comportamentos inerentes à atuação docente. Para que se possa entender a profissionalidade docente torna-se imprescindível, segundo o autor, que o conceito de prática educativa seja ampliado, e não limitado pela prática didática dos professores.

Referenciado em Popkewitz<sup>16</sup>, o autor destaca a necessidade de conhecer alguns conceitos para entender a prática pedagógica, ou mesmo alterá-la: a prática cotidiana da sala de aula, que o autor define como o “contexto propriamente pedagógico”; o comportamento profissional que produz um saber técnico no qual legitima suas práticas, definido como “contexto profissional dos professores”. E, por último e não menos importante, o “contexto sociocultural”, que define os conteúdos e valores considerados relevantes.

A partir destes contextos (pedagógicos, profissionais e socioculturais), Gimeno Sacristán tece algumas considerações sobre as condições da prática docente, considerando a não passividade dos professores e, portanto, a possibilidade de mudanças dessas condições.

Para o autor, o ato de ensinar é uma prática social, não somente porque há uma interação entre dois indivíduos sociais, o professor e o aluno, mas

---

<sup>16</sup> Gimeno Sacristán se refere a: POPKEWITZ, T. (1986). The social contexts of schooling, change and educational research. In *Recent developments in curriculum studies* [Ph. Taylor, ed.] Windsor: NFER – Nelson, pp. 205-232.

principalmente por que reflete culturas e contextos sociais a que este grupo social pertence. A base social do professorado constitui, portanto, um fator condicionante para analisar a profissionalidade docente.

Como coletivo social, os professores possuem um *status* do grupo profissional que tem variações de acordo com a sociedade em que este grupo se insere e seus contextos. Alerta o autor que “(...) os fatores que configuram o *status* do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados” (p. 66). Com base nos estudos de Hoyle<sup>17</sup>, Gimeno Sacristán (1999) apresenta seis fatores que determinam o prestígio da profissão docente, em relação às demais profissões:

1. A origem social do grupo, que, entre os professores, são oriundos de camadas baixa e média.
2. O tamanho do grupo profissional, que no caso dos professores é, na maioria das vezes, numeroso, dificultando um aumento salarial significativo.
3. A participação significativa de mulheres entre o grupo profissional.
4. A qualificação acadêmica para o acesso à profissão que, no caso de profissionais que atuam na educação infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, é de nível médio.
5. O *status* dos clientes.
6. A obrigatoriedade do consumo do ensino que torna a relação com o cliente não voluntária.

A partir de tais critérios, Gimeno Sacristán conclui que a profissão docente não usufrui de um alto prestígio social. Apesar do discurso corrente nas sociedades contemporâneas ser um discurso de “enaltecimento da nobreza da profissão docente”, o autor considera que:

Esta análise permite compreender melhor a profissionalidade, na medida em que a actividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir o contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.67)

Para ampliar o debate sobre profissão docente, esta pesquisa apoia-se ainda na perspectiva de Stephen J. Ball que discute a negação do profissionalismo docente em uma sociedade sobrepujada pela racionalidade técnica. Em artigo intitulado “Profissionalismo, gerencialismo e performatividade”, Ball (2005) analisa a cultura e a gestão do desempenho como alicerce das reformas educacionais e como motor para organizar forças

---

<sup>17</sup> Idem: HOYLE, E. (1987) Teachers social backgrounds. In *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

humanas, de forma a retirar dos professores sua "identidade profissional como prática ético-cultural".

Para este teórico, não é possível pensar em profissionalismo em uma estrutura social dominada pela racionalidade técnica. Não há espaço para diálogos e reflexões. Não há espaço para ambiguidades e pluralismo. Neste sentido, segundo o autor, o termo "profissionalismo" torna-se sem sentido e acaba sendo erradicado pelas chamadas "tecnologias<sup>18</sup> da performatividade e gerencialismo".

No momento identificado pelo autor como "pós-profissionalismo" os sujeitos perdem seu profissionalismo, cabendo-lhes apenas prestar satisfação dos resultados esperados, ao mesmo tempo em que se transformam em meros expectadores que se desvinculam do seu ser profissional e não falam mais por si mesmos. Assim, os professores, segundo o autor, não falam mais sobre suas práticas e sim sobre seu desempenho. Ou seja, segundo Ball, há uma diferença fundamental no que entendemos por profissionalismo no contexto da racionalidade técnica:

Os principais pontos dessa diferença, ou pelo menos dois deles, são: primeiro esses pós-profissionalismos se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*), em que **o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora.** (BALL, 2005, p. 542) – grifos meus.

Assim, racionalidade técnica está apoiada em duas tecnologias: a da "performatividade" e a do "gerencialismo". A primeira, definida pelo autor por "(...) uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança" (p. 543). Portanto, a performatividade é mensurável, pois analisa seus resultados por meio de indicadores que são utilizados para estimular, comparar e julgar os profissionais que estão inseridos neste processo. A segunda traz para o setor público a cultura empresarial da competição, portanto "(...) busca incutir performatividade na alma do trabalhador" (BALL, 2005, p. 545).

São muitos os desafios da profissionalização e profissionalidade docentes e, por decorrência, de sua avaliação. Para ampliar o debate sobre estes processos e a avaliação docente, na perspectiva problematizadora são ainda resgatados os estudos revisionistas de Lawn e Ozga (1991) e Fernández Enguita

---

<sup>18</sup> O termo tecnologia é entendido pelo autor como "(...) formas coerentes ou contraditórias de gerenciar e ativar uma população (...)" (BALL, 2011, p. 85)

(1991), que apontam a "ambiguidade da docência", entre a proletarização e o profissionalismo.

Em artigo intitulado "O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino", Lawn e Ozga (1991) também consideram o profissionalismo docente numa perspectiva sócio-histórica. Neste estudo, os autores fazem uma revisão do referencial teórico adotado no artigo intitulado "The Educational Worker? A Reassessment of Teacher" publicado em 1981. Em sua definição para proletarização, os autores afirmam:

(...) é um processo que resulta quando o trabalhador é privado da capacidade para ao mesmo tempo planejar e executar o trabalho, isto é, a separação entre a concepção e execução, e a divisão da execução em partes separadas, controláveis, simples. Este processo desqualifica o trabalhador, e resulta na erosão da autonomia no local de trabalho, na ruptura de relações entre trabalhadores e empregadores, no declínio das habilidades de ofício, e no aumento dos controles administrativos (LAWN e OZGA, 1991, p. 142).

Os autores defendem, portanto, uma análise da profissão docente e da própria proletarização numa perspectiva histórica, mas alertam para que a questão dos interesses de classe não seja abandonada, nem vista numa perspectiva mecanizada:

O estudo do trabalho docente (...) deveria ser histórico, reconhecendo o movimento dos professores, de entrada no ensino e de afastamento dele, e a mudança nas escolas, nas autoridades locais e nas políticas educacionais centrais e locais. A idéia de proletarização como inexorável, levando os professores para uma relação de classe particular, tem que ser desconstruída e reconhecida não apenas como uma questão econômica, mas como uma questão política, e não como inevitável, mas como contestada (LAWN e OZGA, 1991, p. 155).

Já Fernández Enguita (1991), em seu artigo intitulado "A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização", defende a tese de que os professores, como categoria, são submetidos a processos de proletarização, porém alerta que este processo não é idêntico ao das demais categorias trabalhadoras. Devem-se levar em consideração as especificidades de cada processo. Alguns, mais rápidos, outros mais lentos devido às resistências dos grupos organizados. No caso dos professores, o autor define sua situação profissional como ambígua e afirma que "(...) a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois polos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991, p. 48).

O autor identifica, em sua análise, características da classe professoral que se assemelham com o proletariado. Uma dessas características é a

transformação do trabalho autônomo para o de assalariado. Outro fator apontado é a perda crescente da autonomia dos professores, diminuindo drasticamente seu poder de decisão. Além desses fatores, contribuem para a proletarização docente o seu crescimento numérico, o aumento significativo de empresas privadas no setor educacional e os cortes nos gastos públicos, em especial nos setores sociais. O autor destaca que os docentes, como outros trabalhadores assalariados, produzem um sobretrabalho, que no caso do setor privado pode ser denominado de mais-valia. Nas palavras de Fernández Enguita:

Os empresários do ensino privado têm o mesmo interesse que podem ter os fabricantes de salsichas em explorar os seus assalariados, começando pelos professores, ou seja, todo o interesse do mundo. Quanto ao setor público como empregador, ainda que seus trabalhadores venham a conseguir melhores condições, para um mesmo trabalho, que os do setor privado, não é menos certo que, no contexto da atual e prolongada crise fiscal do Estado, este tende a limitar seus gastos em salários e os docentes costumam ser uma das categorias de funcionários mais vulneráveis (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991, p. 49).

O autor destaca que, na Espanha e em muitos países europeus, a situação do professor vinculado ao setor público é mais vantajosa se comparada aos que trabalham no setor privado. (No Brasil, apesar de algumas vantagens profissionais que o setor público possui, como por exemplo, a estabilidade profissional, em termos salariais nem sempre é o setor público que remunera melhor os professores).

Para Fernández Enguita (1991), o mais importante é "(...) a natureza específica do trabalho docente, que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema de tarefas, nem à substituição da atividade humana pela das máquinas – ainda que esta última seja tão cara aos profetas da tecnologia –" (p. 49-50). Há outros fatores considerados relevantes como:

- a) a crescente importância que a sociedade dispensa à educação;
- b) o nível de formação dos professores equiparar-se ao dos profissionais liberais;
- c) o setor público conservar grande importância em relação ao privado.

Como se pode observar há um grande debate entre teóricos que apontam seus estudos para a profissionalização, sendo que a complexidade do papel profissional do professor seria um dos aspectos deste profissionalismo. Por outro lado, há teóricos que destacam em suas pesquisas o processo de intensificação e desqualificação do trabalho docente, diminuindo a autonomia do professor e transformando seu trabalho numa rotina incessante. Portanto, o discurso do profissionalismo conduz o professor a associar-se à sua própria exploração.

Nessa perspectiva Hargreaves (1998), em seus estudos sobre o trabalho docente, afirma que a intensificação, ligada à desqualificação do trabalho docente, é um problema real e bastante complexo para os professores e sua ação profissional. Porém, não se trata apenas de ceder mais tempo ao professor para desenvolver suas atividades profissionais, embora, reconheça o autor que “(...) o tempo, enquanto antídoto para a intensificação, possa fornecer algumas soluções para os problemas de desenvolvimento e do trabalho dos professores”, mas pode ser, igualmente, “uma fonte de mais problemas.” A questão é, segundo o autor, muito mais complexa, já que o tempo de preparação da ação docente seria apenas uma solução parcial para o problema real da intensificação do trabalho do professor:

O empenhamento sincero, de natureza profissional e vocacional, existente entre os professores (o qual representa mais do que uma “incapacidade ideológica de reconhecimento”); a natureza cada vez mais complexa da sociedade na idade pós-moderna e as exigências necessariamente mais amplas que esta coloca à educação e aos educadores; as complexidades e as consequências não antecipadas das grandes burocracias, e o deslocamento das lutas sobre a intensificação para novos contextos, mesmo depois de já se ter fornecido tempo que possa funcionar como antídoto dessa intensificação: todos esses fenômenos necessitam ser considerados (HARGREAVES, 1998, p. 156).

## **2.2. Um olhar sobre identidades docentes numa perspectiva sociológica e histórica**

Para compreender os processos de avaliação docente será necessário uma reflexão sobre as identidades<sup>19</sup> docentes por meio de uma perspectiva sócio-histórica. Para discorrer sobre este conceito tomam-se como referência os estudos de Dubar (1997 e 2006), que faz uma análise sobre a identidade recusando a distinção entre a identidade individual e coletiva. Contribui para esta reflexão as análises de Martin Lawn (2001) que apresenta a tese de que as alterações na identidade docente são manobradas, por meio dos discursos, pelo Estado.

Em sua teoria sobre identidade profissional numa abordagem mais ampla, portanto não focada somente na profissão docente, Dubar (1997) identifica duas categorias de análise do processo identitário: o “processo biográfico” e o “processo relacional”. Enquanto o primeiro

---

<sup>19</sup> Assim como defende Dubar (1997, 2006), a abordagem nesta pesquisa das identidades docentes são defendidas no plural, na perspectiva sociológica e histórica, sempre como dupla abordagem: a identidade para si e identidade para os outros, atribuídas pelos outros, sempre num contexto social e histórico.

(...) pode ser definido como uma construção no tempo pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresas...) e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizantes (transacção "subjetiva"), o processo relacional diz respeito ao reconhecimento, *num dado momento e no seio de um espaço determinado* de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de acção (Dubar, 1997, p. 118).

Segundo Dubar (1997), a construção das identidades sociais é dada a partir da articulação entre esses dois processos identitários heterogêneos, mas que utilizam um mecanismo comum, a tipificação. Portanto, os processos identitários são referenciados em modelos socialmente significativos dando origem a outras combinações identitárias. Essas categorias variam de acordo com o momento histórico e o tempo vivido onde ocorrem as trajetórias. Portanto, a relação dialética de articulação entre esses dois processos "representa a projecção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras na caminhada biográfica e o seu desenvolvimento espacial" (Dubar, 1997, p. 118).

Outro aspecto fundamental em sua teoria é que os processos identitários não coincidem obrigatoriamente. Portanto, poderá haver o que o autor define como "desacordo" entre a identidade para o outro (processo relacional) e identidade para si (processo biográfico). Entretanto, as estratégias identitárias objetivam reduzir o conflito entre as duas identidades e podem assumir duas formas: a transação objetiva e a transação subjetiva. A primeira se configura em "(...) transações 'externas' ao indivíduo e os outros que visam acomodar a identidade para si à identidade para o outro". A segunda forma pode ser definida como "(...) transações 'internas' ao indivíduo, entre a necessidade de se salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas) procurando assimilar a identidade-para-outro à identidade-para-si" (Dubar, 1997, p. 105-106).

Ainda para o autor, o "eu narrativo", isto é, a história de cada um contada a si próprio e, às vezes, aos outros é constituída pela identidade pessoal não reduzida à sua própria história mas ao sujeito que aprende no contexto social. Assim, nas palavras do autor:

Contar sua vida é encontrar uma intriga susceptível de guiar a seleção dos episódios e o seu encadeamento, de personagens e da sua influência. É construir uma intriga que articula estes dois níveis e que permite "dar sentido" à sua vida, ao mesmo tempo que uma direção e um significado compreensíveis para o outro. Esta biografia é atravessada por crises porque a identidade nunca está adquirida, está sempre em busca dela

própria, sempre exposta às mudanças e aos questionamentos. (DUBAR, 2006, p. 192).

Com o objetivo de ampliar a análise dos processos identitários, Martin Lawn (2001), também apoiado por uma análise sociológica e histórica, apresenta a tese de que as alterações na identidade docente são manobradas, por meio dos discursos, pelo Estado. Em artigo intitulado “*Os Professores e a Fabricação de identidades*”, o autor analisa as alterações na identidade nacional dos professores, a partir de estudos do caso inglês. Porém, destaca que, apesar a análise sócio-histórica ser de um caso específico e, portanto, limitado, poderá ser pertinente para levantar a mesma questão em outros países.

Em alguns momentos, os professores podem parecer invisíveis na descrição de alguns sistemas relativos à educação, “uma massa imutável e indiferenciada que permanece constante ao longo do tempo e do espaço” (p. 118). Somente são colocados em destaque quando a sociedade coloca em xeque a educação e os professores, o que o autor classifica como “pânico moral”, e consequentemente, são os primeiros a serem questionados, criticados e muitas vezes, reprovados. Neste contexto, a identidade docente, por ser inadequada, fica sujeita aos processos de mudança investidos pelo próprio Estado, por meio de legislações, programas de formação, desenvolvimento de políticas educacionais, intervenções midiáticas, etc. Segundo Lawn:

A identidade é ‘produzida’ através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a ‘comunidade imaginada’ da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objectivos económicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado. (LAWN, 2001, p. 118-119)

A produção da identidade docente, ainda segundo o autor, é possível por várias razões. Uma delas seria a necessidade de ajuste da identidade docente ao projeto educacional definido pela nação por meio do discurso oficial. Outro aspecto seria a flexibilidade da identidade dos professores e que, portanto, pode ser direcionada para atender um ou outro interesse, dependendo do contexto. Para o autor “(...) a tentativa de alterar a identidade do professor é um sinal de pânico no controlo da educação, ou um sinal de sua reestruturação” (p. 119). Portanto, causaria temor aos professores que não se adequariam às identidades oficiais definidas pelos sistemas de ensino.

Segundo o mesmo autor, analisando o caso inglês, afirma que está sendo gestado um “leque de identidades” de professor, que deve atender às novas tarefas e papéis que são desempenhados na escola, assim como se propõe a

aquisição de novas “competências” com o objetivo de preparar o professor para atuar neste novo contexto educacional. O autor afirma que:

As novas políticas educativas requerem novos tipos de professores, com novas competências. Para se tornar possível a gestão do seu trabalho, os professores serão regulados no contexto de um discurso que acentua a ideia de desempenho, individualização e liderança. A nova identidade do professor (mais precisamente, identidades) é montada a partir destes requisitos. (LAWN, 2001, p. 118-119)

Como se vê, os estudos sobre profissão e identidades docentes, a partir da perspectiva problematizadora, elucidam questões importantes para a pesquisa aqui relatada: *Em que aspectos os processos de avaliação docente influenciam a profissão docente? A falta de prestígio social, apontada por Gimeno Sacristán, pode ser um dos fatores que levaria à defesa de processos de avaliação por esses profissionais? A crescente proletarização docente justificaria os processos de avaliação dos professores e demais profissionais da educação? Como as principais tecnologias da racionalidade técnica são utilizadas para alterar a identidade dos profissionais que atuam na área da educação?* As respostas a estas questões poderão explicar como os processos de avaliação docente, em especial a política de *Promoção por Mérito*, influenciam a profissão docente e, em que medida, esta política poderia modificar a identidade dos profissionais da educação.

### **2.3. A avaliação docente como processo de desenvolvimento profissional**

Na *perspectiva regulamentadora*, autores como Ravella (2009), Isoré (2010) e Vaillant (2010) defendem a avaliação docente como um elemento central nos sistemas educativos, visando seu planejamento e, em alguns casos, permitindo tomada de decisões consideradas eficazes e eficientes, por meio do controle de indicadores. A partir desta perspectiva regulamentadora, os processos de avaliação são vistos como um instrumento indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino.

A avaliação, portanto, é defendida como um instrumento de desenvolvimento da própria atividade, na medida em que atribui valor e traz reflexão sobre a própria atividade humana (RAVELLA, 2009). Para esse autor, os processos de avaliação são fundamentais para “(...) gerar procedimentos e dispositivos específicos e gerar ‘retornos’ que permitam avaliar e refletir sobre a prática” (RAVELLA, 2009, p. 116).

Ainda, segundo o mesmo autor, a aversão aos processos de avaliação docente está arraigada entre os professores, mesmo sendo um dos profissionais que mais utiliza este instrumento – avaliam seus alunos durante todo o percurso de escolarização. Alguns fatores, segundo o autor, podem explicar esta aversão: o primeiro é que a avaliação dos alunos é uma prática “ingrata” e “aborrecida” desempenhada pelo professor e a atividade docente não seria passível de avaliação, devido sua subjetividade e complexidade, ou até mesmo por questões de dificuldades mais práticas. Também, destaca Ravella, há uma questão de princípios “(...) uma postura ideológica contrária a qualquer avaliação, pelo fato de implicar um exercício de poder” (RAVELLA, 2009, p.116).

O autor defende que os sistemas educacionais devem pautar-se em processos de avaliação docente com o objetivo de definir categorias profissionais a partir da análise de conhecimentos, competências e responsabilidades. Aponta dois aspectos que motivam sua posição. Em primeiro lugar, os sistemas educacionais devem reconhecer os profissionais que melhor realizam suas funções, isto é, a qualidade de seu trabalho, para que possa valorizá-lo, inclusive financeiramente. Em segundo, identificando esses profissionais, o sistema também deveria atribuir-lhes novas tarefas e responsabilidades, vinculadas a uma melhoria salarial.

Nesta perspectiva, Isoré (2010) aponta a avaliação docente, embora um tema polêmico, como um mecanismo para melhoria da qualidade da educação. Assim como Ravella, a autora destaca que mesmo havendo várias consequências a partir dos processos de avaliação docente para as carreiras profissionais, diversos países têm experimentado vincular o sistema de avaliação docente a formas de reconhecimentos financeiros e também a novas oportunidades profissionais (ISORÉ, 2010, p. 5).

Segundo a autora, a avaliação docente tem como objetivos garantir que os professores atuem de maneira qualificada para favorecer a aprendizagem dos alunos e identificar as deficiências dos docentes a fim de corrigi-las, por meio das ações de formação continuada, com vistas à melhoria de suas práticas.

Ainda na perspectiva regulamentadora, Denise Vaillant (2010) analisa a profissão docente a partir de três aspectos: condições adequadas de trabalho, formação de qualidade e avaliação que “fortaleça” os professores em sua prática docente. Segundo a autora, as formas de acompanhamento da ação docente estão, em sua maioria, baseadas no sistema de inspeção e referenciadas em um propósito “burocrático”. Torna-se necessário, ainda segundo Vaillant, que o professor tenha um apoio institucional, por meio dos processos de avaliação docente, que possa ajudá-lo no enfrentamento dos desafios do exercício da

profissão, a partir da orientação no “ajuste de suas tarefas”, passando da *lógica do controle de resultados* para a *lógica do desenvolvimento profissional*.

Enfim, a análise dos processos de avaliação docente a partir da perspectiva regulamentadora poderão esclarecer algumas questões, tais como: Seria a avaliação docente um instrumento de aperfeiçoamento profissional? Os sistemas educacionais teriam possibilidade, por meio dos processos de avaliação docente de identificar os profissionais que não desempenham suas atividades adequadamente e corrigi-las, a partir de políticas de formação continuada? Nessa perspectiva, a partir da identificação dos profissionais que desempenham adequadamente suas funções, como analisar a política em vigência de oferecimento de recompensas (aumento salarial, bônus por desempenho, avanço na carreira)?

A profissão docente como construção sócio-histórica, como afirma Nóvoa (1998), deve ser entendida no seu tempo e na teia social onde está inserida. Os impactos causados pelos novos contextos políticos, econômicos, sociais e tecnológicos têm influenciado intensamente a profissão docente. Porém, as transformações ocorridas nas últimas décadas desafiam cada vez mais a autonomia profissional dos professores e estão evidenciadas na intensificação do seu trabalho, no aumento da prestação de contas, na diminuição dos recursos, inclusive o tempo e na ampliação do controle administrativo (Day, 2001). Assim, afirma o autor:

À medida que os sistemas externos de monitorização e de avaliação aumentam, através da avaliação do professor, da inspecção escolar e da avaliação externa dos alunos, os docentes percepionam uma perda de confiança pública na sua capacidade de proporcionar um bom serviço. (DAY, 2001, p. 26)

A partir destes novos contextos é que esta investigação pretende problematizar os processos de avaliação docente, especificamente a política de *Promoção por Mérito*, assim como suas ideias, cenários, personagens e percursos. Assim como compreender a profissão, identidade e desenvolvimento profissional docente na perspectiva do contexto dos resultados/efeitos.

---

No **Capítulo III**, apresentado a seguir, são analisadas as reformas educativas, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, por meio dos princípios do novo gerencialismo trazidos por Ball. Na perspectiva histórica, o aporte teórico proposto para análise das reformas educativas e do divórcio de tais reformas com a cultura escolar e cultura, também plural, dos profissionais que atuam no sistema educacional são os estudos de Viñao Frago e Christian Laville.

## **Capítulo III**

### **Os processos de avaliação docente no contexto dos resultados/efeitos: o divórcio entre as reformas educacionais e a cultura escolar**

Para aprofundar-se na complexidade do cenário dos processos de avaliação docente, será necessário trazer algumas questões do debate atual sobre as políticas adotadas. Como será visto no **Capítulo V** são variadas as experiências de inserção na gestão pública educacional no Brasil, de sistema de avaliações de professores inspirados, principalmente, em experiências internacionais. Tais experiências estão situadas num cenário de embates e têm gerado debates calorosos, de um lado fundamentados por resistências de setores ligados à educação e, de outro, defendidos arduamente por, principalmente, representantes do Estado, responsáveis pelos processos de avaliação nos sistemas de ensino que os adotam. Assim, a análise do divórcio entre as reformas educacionais e a cultura escolar poderá apoiar a problematização e o aprofundamento do contexto dos resultados/efeitos dos processos de avaliação docente, em especial a política de *Promoção por Mérito*.

#### **3.1. A avaliação docente no contexto da reforma educacional**

Para compreender o contexto da reforma educacional na perspectiva problematizadora esta pesquisa apoia-se nos estudos de Ball que analisam tais reformas, não como uma simples mudança técnica e/ou estrutural, mas como um mecanismo para “reformar” seus profissionais (BALL, 2002, p. 3). Este contexto de reformas caracterizado como uma “epidemia” é assim descrito por Ball:

Uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si, está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas. Esta epidemia é sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE; atrai políticos de diversas facções e está implantar-se nos ‘mundos assumidos’ de muitos educadores acadêmicos. (BALL, 2002, p.3)

Ball, em seus artigos, também analisa as transformações no âmbito das políticas educacionais do Reino Unido nos últimos 15 a 20 anos, referenciado nas profundas transformações por que passa este país do ponto de vista da reorganização do setor público (BALL, 2005 e BALL e MAINARDES, 2011). Neste

período, o Estado passa do velho gerencialismo para o novo gerencialismo, caracterizado principalmente pela qualidade, produtividade, efetividade, competitividade, entre outros. O velho gerencialismo, pelas suas características burocráticas centralizadas, seria lento, oneroso e pouco eficiente para responder às demandas da sociedade atual. Como alerta o próprio autor, este processo não é uniforme e nem atinge a todos os setores públicos simultaneamente. Portanto, não se trata de transpor o cenário inglês para o contexto brasileiro, em especial o paulista. Trata-se de usar as lentes da análise sociológica propostas por Ball para compreender as principais mudanças na política educacional paulista, principalmente no que se refere aos processos de avaliação docente, a partir das transformações do setor público nos últimos anos.

Para isto, faz-se necessário entender em que medida os princípios do novo gerencialismo estão sendo absorvidos pelos setores públicos brasileiros, em especial na política educacional paulista. Estes novos princípios, ou paradigmas como define Ball, estão apoiados em relatórios emitidos por organismos internacionais. Para referenciar esta abordagem, será transcrito trecho do relatório<sup>20</sup> da agência sobre a Gestão Pública nos países da OCDE:

- atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
- substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse;
- flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos;
- maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público;
- fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a custo reduzido (BALL,2001, p. 103 a 104).

Mesmo não sendo o objetivo deste trabalho aprofundar-se nas questões gerenciais do setor público parece ser fundamental investigar este contexto para compreender as políticas educacionais efetivadas nos últimos anos, em especial as relacionadas aos processos de avaliação docente. Vários autores estudaram

---

<sup>20</sup> Stephen J. Ball se refere ao relatório *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries* (Governo em Transição: Reformas da Gestão Pública nos países da OCDE) citado em Ball (2001, p. 103 a 104).

com profundidade as reformas do Estado brasileiro e os impactos para a política educacional brasileira; assim, nesta pesquisa, será reconstituído este cenário por meio dos estudos desses pesquisadores.

Para pensar o Estado brasileiro e as novas demandas do capital numa perspectiva histórica, Souza (2001), cujo objetivo da pesquisa foi analisar os fatores históricos que levaram o Ministério da Educação a implantar o SAEB, reconstitui o contexto da passagem do Estado Intervencionista para o Estado Mínimo a partir da crise financeira mundial, com o *crash* (quebra) da bolsa de valores de Nova Iorque de 1929 e seus impactos nas teorias econômicas que se iniciam com o Estado Intervencionista, também denominado de Estado do Bem-Estar Social. Para tanto baseou-se na teoria do economista inglês John Maynard Keynes, que visava o estímulo do incentivo no setor produtivo por meio de grandes investimentos estatais, empréstimos, juros subsidiados e outras políticas de desenvolvimento do capital, como também as políticas na área social.

Moraes (2004), em artigo que apresenta uma visão da fase do capitalismo identificado como “organizado” (1870-1970), posteriormente sua “crise de identidade” (na década de 1970) e, em seguida, a emergência do capitalismo “reorganizado” pelo processo denominado *globalização*, assim descreve este momento histórico:

O que representava o compromisso firmado em Bretton Woods<sup>21</sup>? Ele tornava viável a expansão da livre troca de mercadorias, por meio de um sistema monetário internacional estável. Mas, ao mesmo tempo, isto é importante, garantia cláusulas de escape e relativa autonomia para que os Estados nacionais se protegessem, e protegessem as coalizões sociais internas, perante os movimentos de capitais, eventualmente perturbadores, destrutivos da ordem econômica e social doméstica. Os Estados nacionais reservavam-se, assim, alguns instrumentos para gerenciar ciclos de expansão e crise, para deflagrar programas econômicos e sociais que evitasse polarizações políticas instabilizantes etc. (MORAES, 2004, p.315-316)

O autor conclui:

A isso se deu, com certa justiça, o nome de consenso Keynesiano, porque em grande medida se identifica com a visão de mundo de Keynes: um mundo das iniciativas privadas preservado nas suas alegadas virtudes criadoras, mas regulado pela autoridade política para evitar eventuais resultados globais perversos, inconsistentes, destrutivos. (MORAES, 2004,p.316)

Porém, após um longo período de acúmulo de capitais, a partir dos anos de 1970, o capitalismo volta a dar sinais de colapso, segundo o autor, a partir de

---

<sup>21</sup> Local onde se encontraram os representantes das potências aliadas, vencedores da Segunda Guerra Mundial, para discutir a nova ordem capitalista.

uma profunda crise fiscal. O recesso econômico se agrava a partir da chamada *crise do petróleo*, aumentando a inflação e o desemprego massivo (AFONSO, 2009 e SOUZA, 2001). Assim, o modelo de Estado do Bem-Estar Social passa a ser constantemente criticado principalmente pelos setores conservadores e liberais e abre espaço para o Estado Mínimo que tem como principais objetivos:

- garantia de infraestrutura adequada a produção;
- proteção ao setor privado de produção;
- investimentos em problemas sociais que ameacem a acumulação de capital.

O que seriam os Estados nacionais na era da globalização, com o crescimento nunca visto do capital transnacional e uma quase proibição das regulamentações nacionais – sujeitos ou arenas deste processo identificado como globalização? Moraes (2004) responde:

No cenário internacional, de cooperações e confrontos, os Estados são sujeitos (...). Mas os Estados nacionais são também arenas em que conflitam outros sujeitos – grupos e classes, partidos e movimentos, novos atores nessas relações. Quando uma coalizão ocupa esta arena, isto é, toma o poder de Estado, tem a oportunidade de transformar o papel desse sujeito na arena maior, o terreno das relações internacionais. Mas para fazê-lo, precisa interagir não apenas com outros estados, mas com forças que nesses Estados figuram, como sujeitos que disputam aquela arena. (MORAES, 2004, p.325)

Porém, como alerta Stoco (2006), não há homogeneidade a respeito das diferentes países, ao contrário, há muitas diferenças entre os diversos países centrais e o desdobramento desta política nos países periféricos. Quais seriam as consequências deste cenário para o Estado brasileiro? O mesmo autor destaca que não se construiu no Brasil um Estado de Bem-Estar Social “maduro” que possa ser “(...) capaz de sustentar a manutenção de condições mínimas de exigibilidades de uma estrutura jurídica e social, garantida pelas conquistas e direitos, na formação de um conceito de cidadania” (STOCO, 2006, p. 22).

Vários pesquisadores analisaram as reformas do Estado brasileiro frente ao novo cenário do capitalismo e suas transformações no campo econômico, social, político, cultural e educacional, tais como: Gentilli (1996); Shiroma e Schneider (2011); Torres (1996); Oliveira (2000); Augusto (2004) e Cunha, (2009). Nesta pesquisa, vamos nos deter ao contexto de reforma do Estado brasileiro, a partir deste novo modelo econômico imposto pela globalização e pelas inovações tecnológicas. Trata-se de reforma, caracterizada pela racionalidade técnica que impacta profundamente a política educacional e, por consequência, o trabalho docente, a partir de mudanças profundas na organização das escolas.

Em síntese, trata-se aqui de pautar a pesquisa na reflexão apresentada pelo autor, considerando as relações entre os aspectos ideológicos, políticos e científicos pelos quais a avaliação docente vem sendo proposta ou negada. Ou seja, esta pesquisa investiga o tema avaliação docente a partir de uma perspectiva sociológica, recriando o cenário de embates encontrado no contexto brasileiro, por meio de estudos sobre a posição defendida pelos representantes de cada uma dessas abordagens do processo de avaliação docente e profissionalização do trabalho dos professores: a primeira referente aos que defendem a avaliação docente e outra, contrária a tal política. Em função desse debate é possível compreender também a concepção dos professores e demais profissionais da educação sobre este cenário e analisar suas manifestações a respeito deste processo.

### **3.2. A avaliação docente no contexto da(s) cultura(s) escolar(es)**

Para compreender a avaliação docente no contexto da(s) cultura(s) escolar(es) na perspectiva problematizadora esta pesquisa apoia-se em dois pesquisadores: Viñao Frago e Christian Laville. O referencial teórico trazido pelas pesquisas de Laville, professor da Universidade de Laval, Quebec, no Canadá, apresenta um debate sobre reforma escolar na perspectiva de mudanças no currículo da província da mesma cidade. Laville traz um elemento novo sobre o contexto histórico em que as reformas estão inseridas, que é identificado como mentalidade coletiva, fluidas e imprecisas, que parecem marcar um período histórico. Assim, suas reflexões sobre reforma, como será visto a seguir, são significativas para elucidar o debate sobre avaliação docente no cenário nacional brasileiro. Já os estudos de Viñao Frago, professor da Universidade de Murcia, na Espanha, também se mostram fundamentais para compreensão deste debate, trazendo uma análise histórica das reformas educativas e os motivos pelos quais, na maior parte das vezes, elas fracassam. Para o autor, as reformas não consideram a cultura escolar, ou culturas escolares, como defende Viñao Frago (2000, 2001), pois há um distanciamento entre a cultura dos reformadores e a cultura dos professores.

Em sua emblemática conferência de abertura do I Congresso Brasileiro de História da Educação, ocorrido em 2000, o autor se posiciona na perspectiva de historiador para responder a seguinte questão: "Por que fracassam as reformas educativas?" A sua principal conclusão é que as reformas educacionais geralmente falham porque ignoram a cultura escolar objeto de sua intervenção e não consideram os processos históricos educacionais. Segundo o autor:

Las reformas fracasan ya no porque, com es sabido, todas ellas produzean efectos no previstos, no queridos e incluso opuestos a lós buscados; ya no porque originen movimientos de resistencia, no encuentren lós apoyos necesarios o no acierten a implicar al profesorado en su realización; ya no porque, al aplicarse, se conviertan en um ritualismo formal o burocrático, sino porque, por su misma naturaleza a-histórica, ignoran la existencia de la cultura escolar o gramática de la escuela, de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos em entredicho, que son lós que permiten a lós profesores organizar la actividad académica, llevar la clase y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas, a las exigencias que se derivan de dicha cultura o gramática. (VIÑAO FRAGO, 2001,p. 30 e 31)

O autor aponta que as reformas educativas são trazidas por iniciativas do governo, gestores ou supervisores educacionais a partir de normas, instruções e orientações prescritivas e utilizando-se de vários meios para difusão e legitimação de suas ideias. Segundo o autor, a chamada *cultura administrativa* possui algumas características básicas:

- tendência à uniformidade e ao centralismo das normas e formalismos burocráticos;
- concepção mecanicista das equipes escolares que devem executar a proposta;
- preferência por macro-reformas e reformas estruturais de aplicação temporalmente programada e não flexíveis;
- preferência por atividades administrativas dos professores e suas adequações por meio de prescrições e orientações;
- concepção monocrônica e técnico-racional do contexto escolar;
- uma perspectiva a-histórica que não considera as tradições e práticas escolares ou quando a considera supõe-se que podem ser substituídas pelas culturas administrativas propostas sem nenhum problema e num curto espaço de tempo.

Para Viñao Frago, tais reformas educacionais, que impõem determinada política e seus marcos administrativos e legais sem considerar a cultura escolar podem ser consideradas *reformas artificiais e formais*. O autor, no entanto, alerta que reformas educacionais também podem ser *instrumentos de ideologias* que ocultam interesses que podem ser, tanto estratégias de luta do poder político ou social, quanto interesses econômicos ou corporativos.

As posições e pontos de vista divergentes dos *reformadores* e dos *professores* são responsáveis pelo relativo fracasso das reformas educativas. Portando, os professores são vistos como um problema pelos responsáveis pela realização das reformas educacionais. Mesmo que os reformadores tenham sido antes professores, o fato de trocar de posição também cria uma nova identidade profissional e, portanto, forjam-se culturas diferentes. Na pesquisa aqui relatada, esta perspectiva traz elementos importantes para compreensão das diferentes percepções sobre a política de *Promoção por Mérito* dos professores, diretores e supervisores de ensino.

O autor alerta para o fato de que não há apenas uma cultura escolar. Este conceito deve ser trazido no plural, pois são variadas as suas formas. A cultura escolar de uma universidade será diferente de uma escola secundária, por exemplo. Entre os segmentos da educação básica as escolas também possuem culturas diferentes. Certamente os profissionais que atuam na educação infantil possuem crenças, mentalidades, hábitos e práticas diferentes dos profissionais que atuam no ensino secundário.

Assim, como já apresentado, a cultura dos reformadores também difere da cultura dos professores. A esse respeito destaca Viñao Frago:

La cultura escolar administrativa, la de quienes gobiernan, gestionan y supervisan la educación, se apoya - en el sector público y en el privado - en normas, mandatos, instrucciones, sugerencias, propuestas u orientaciones más o menos prescriptivas, así como en el recurso a diversos medios para la difusión y legitimación de sus ideas y la configuración de un entramado jerárquico de órganos de gestión y supervisión. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 122)

O embate entre o posicionamento dos reformadores e dos professores, segundo Viñao Frago (2001) determina, em parte, o fracasso das reformas educativas. Se os professores são um problema para os reformadores, estes também o são para os professores. As reformas geram resistências e oposições por parte, principalmente, dos professores, cujos interesses e saberes os impelem mais a defender seu próprio *status quo*, do que a aceitar a reforma da escola. Para o autor, a atitude favorável ou não, ou mesmo neutra dos agentes escolares depende muito de como a reforma os afeta, de suas condições de trabalho e de sua posição no sistema – o que os leva a se sentirem prejudicados ou favorecidos pelas novas medidas.

Ou seja, tais reformas afetam a cultura das escolas e seus agentes e produzem efeitos buscados e previstos, mas também os não previstos e até os não desejados: “(...) producen actitudes y movimientos de rechazo, inhibición, adaptación y conformismo formalista, cuando no cinismo, así como otros efectos, como se dijo, no queridos o previstos”. (VIÑAO FRAGO, 2001,p.39).

O resultado é, então, de acordo com Viñao Frago (2000) uma colaboração fingida por parte dos professores, uma autonomia enganosa e até mesmo estéril. É por ignorarem o caráter contextual, circunstancial, às vezes imprevisível da cultura escolar e a complexidade dos sistemas educativos, que as reformas produzem efeitos de negação, inibição, adaptação, conformismo formalista e até cinismo.

Mesmo havendo reação por parte dos professores, as macro reformas estruturais de âmbito político - administrativo modificam as culturas escolares. Porém, alerta o autor:

Pero no suelen tener en cuenta y en general se oponen - por sus características y naturaleza omnicomprensiva - a esta última, así como, de un modo particular, a la cultura académico-profesoral, al conjunto de creencias, mentalidades y prácticas de interacción y trabajo adquiridas sobre la marcha, arraigadas y transmitidas, no sin modificaciones, de una generación a otra, con las que los profesores hacen frente tanto a su tarea cotidiana en el aula y fuera de ella como a las prescripciones y orientaciones administrativas. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 123)

Conclui, assim, Viñao Frago:

De ahí los retrasos que experimenta la aplicación de las reformas, la devaluación de su objetivos iniciales, su sustitución por procedimientos burocrático-formales y, en último término, el más que relativo fracaso de todas ellas. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 123)

As contribuições de Viñao Frago estão voltadas para entender o relativo fracasso das reformas educativas a partir do que o autor considera um "divórcio" entre a cultura dos reformadores e gestores e a cultura dos professores. Portanto, a cultura escolar, como categoria de análise, pode evidenciar as continuidades e persistências, bem como compreender os processos de resistência às mudanças ou às reformas. Esta parece ser uma das evidências que explicam as possíveis resistências dos professores pelas políticas de avaliação docente.

Nas palavras do autor acima transcritas, as reformas fracassam não somente porque produzem efeitos não previstos, não desejados ou opostos do que são esperados. Nem por originarem movimentos de resistência, ou não encontrarem apoio necessário, ou não envolverem os professores em sua realização e, ao serem efetivadas, se transformem em um ritual formal e burocrático. As reformas fracassam porque "(...) por su misma naturaleza a-histórica ignoran la existencia de la 'gramática de la escuela' ". (VIÑAO FRAGO, 2000, p.117). Portanto, compreender este processo histórico torna-se fundamental para uma análise mais abrangente do tema proposto nesta investigação

Como já apresentado, os estudos sobre reforma dos programas escolares de Laville corroboram os aspectos levantados por Viñao Frago.

Laville, em artigo intitulado "A próxima reforma dos programas escolares será mais bem-sucedida que a anterior?", resultado de uma palestra proferida na PUC de São Paulo em 1996, traz um debate sobre reforma escolar na perspectiva de mudanças no currículo da província de Quebec; contudo, as suas

reflexões sobre reforma são importantes para elucidar o debate sobre avaliação docente no o cenário nacional e paulista.

O autor traz o estudo de cinco casos de reformas do currículo de História desta província e, em suas conclusões destaca o chamado "peso dos professores", isto é "(...) sem o apoio dos professores, nenhuma reforma de programa pode ser implantada de fato" (LAVILLE, 1998, p. 120).

Assim, analisar a avaliação docente deve levar em conta que tais reformas precisam considerar todas as contradições externas e internas às escolas e seus principais atores, os profissionais da educação e considerar também o contexto social e político em que está reforma está inserida.

Laville traz um elemento novo sobre o contexto histórico em que as reformas estão inseridas, que é identificado na linguagem popular como "*espírito da época*", e que o autor descreve como "(...) as características da mentalidade coletiva, fluídas e imprecisas, que parecem marcar um período, mesmo que seja difícil defini-las" (LAVILLE, 1998, p. 121). E acrescenta:

Falamos, por exemplo, do clima de lirismo social em que, no início dos anos 70, muitos professores e estudantes acreditavam que poderiam mudar fundamentalmente a ordem das coisas, apenas com a vontade e a mobilização. Maio de 68, na França, e eventos semelhantes, em vários outros países, são um eloquente exemplo. No início dos anos 80, ao contrário, o "*espírito de época*" parece convidar à morosidade, ao sentimento de impotência que, para os professores, suscita mais compromisso que o afrontamento. (LAVILLE, 1998, p.121).

Refletir sobre as mentalidades coletivas, a partir da compreensão da cultura escolar pode, assim, elucidar de que modo um processo tão complexo como a avaliação de desempenho docente pode ser aceito ou refutado pelos professores em determinados contextos sociais e em momentos históricos diversos, em especial no contexto escolar.

Para aprofundar-se na análise deste cenário na perspectiva da produção de políticas públicas retomamos o conceito de Stephen Ball com relação às reformas educacionais. Para este autor, as reformas não são apenas veículos para uma mudança técnica e organizacional e sim uma reforma do próprio sujeito - ou seja - trata-se de uma reforma da nossa "*identidade social*"<sup>22</sup>, como já abordado nesta pesquisa. Assim, destaca o autor:

Novos papéis e subjectividades são criados conforme os professores são "re-trabalhados" como produtores/proportionadores, empreendedores

---

<sup>22</sup> Conceito utilizado por Ball referenciado em Bernstein: BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis.

educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisões e comparações de seu desempenho. (BALL, 2002, p. 7)

Assim, estes autores identificam os processos de avaliação docente como reformas que não consideram os principais atores deste processo – os professores, e que desconsideram, principalmente, a(s) cultura(s) escolar(es).

Se as atuais reformas educacionais, do ponto de vista dos problematizadores, não são suficientes para transformar a educação, pois estão a serviço de um contexto neoliberal e não consideram a(s) cultura(s) escolar(es), os regulamentadores também têm profundas críticas quanto às reformas efetivadas até o momento no campo educacional. Assim, para os autores da coleção *Metas Educativas 2021*, produzida pela Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) o desempenho de muitos sistemas educacionais praticamente não melhorou ao longo das últimas décadas apesar das grande reformas realizadas e do aumento de despesas com educação. Segundo um dos autores:

Em matéria de reformas, ainda é necessário investir na execução de políticas públicas de equidade, entre as quais a universalização do direito a uma educação básica de qualidade e o atendimento à demanda real e potencia, nos níveis em que ainda não há cobertura suficiente. (GAJARDO, 2009, p. 73)

Na mesma coleção, em artigo que discute indicadores e desafios dos sistemas educacionais latino-americanos destaca que há uma persistência dos velhos problemas educacionais que estão relacionados por um lado, pelas tentativas fracassadas ou parcialmente fracassadas das reformas que procuraram resolvê-las ou, por outro lado, as novas formas ou manifestações que os problemas vêm adquirindo ocorridas, principalmente, pelas mudanças dos contextos em que estão inseridos. Assim, para outra autora da coleção, para atacar tais problemas, será necessário:

(...) atualizar os diagnósticos e torná-los mais pertinentes à situação atual, o que significa, sem dúvida, um olhar mais preciso para compreender o contexto e também o planejamento de estratégias mais consistentes com esse olhar. (POGGI, 2009, p. 69)

Um dos diagnósticos mais defendidos na atualidade são os processos de avaliação, sejam eles de sistema, de programas, de alunos e de docentes. Ravela (2009), autor da mesma coleção, aponta que a avaliação é uma ferramenta imprescindível, desde que bem utilizada, para promover e sustentar transformações na área de educação. Porém, alerta o autor de que a avaliação raramente produz mudanças se for considerada como uma ferramenta isolada e

sem articulação com outros instrumentos da política educacional. Além disto, os processos de avaliação não inseridos no cotidiano escolar (externas), assim como as avaliações docentes encontram muitas resistências e, muitas vezes, repelidas pelos profissionais que atuam área educacional. Para Ravela, este repúdio tem sua origem na falta de planejamento para sua implementação, causando mal estar entre todos os envolvidos no processo e tendo como resultados mais problemas do que contribuições para as mudanças necessárias para o sistema educativo.

A docência é uma profissão desafiada pela avaliação, seja na forma de avaliação cotidiana de seus alunos, nas avaliações externas de aprendizagem, ou mesmo na forma de ingresso e/ou promoção na carreira, bem como as diversas modalidades de avaliação de desempenho docente.

Logo, esta investigação insere-se na perspectiva histórica trazida por Viñao no que se refere ao pluralismo do conceito de cultura escolar, em especial no que tange à cultura dos professores, diretores e supervisores de ensino, sujeitos da pesquisa, sobre os processos de avaliação docente; analisa a cultura dos chamados reformadores que definem as políticas públicas a partir do ponto de vista administrativo e regulador e que, segundo o mesmo autor, não considera a *gramática da escola*.

Assim, aprofundar-se na análise deste fosso entre a cultura dos reformadores e dos professores, como alerta Viñao Frago e refletir sobre as mentalidades coletivas, a partir da compreensão da cultura escolar, como propõe Laville, pode assim elucidar de que modo um processo tão complexo como a avaliação docente pode ser aceito ou refutado pelos professores em determinados contextos sociais e em momentos históricos diversos considerando, principalmente, a(s) cultura(as) escolar(es).

Os processos de avaliação são percebidos pelos docentes como instrumento de depreciação e intromissão em sua vida profissional e também como instrumento de punição e não como recompensa, como já apontado nesta investigação. (BLACKBURN e PUTTEN, 1998). Estas são questões importantes e que devem ser consideradas no momento em que se define uma política educacional. As decisões sobre avaliação docente devem ser discutidas com aqueles que são os principais atores do processo: os próprios educadores.

---

No **Capítulo IV**, apresentado a seguir, expõe-se um panorama das experiências internacionais sobre processos de avaliação docente, tanto na perspectiva regulamentadora, quanto na perspectiva problematizadora. A reconstituição deste cenário será fundamental para compreender como tais políticas educacionais influenciam o contexto nacional e, em especial, o paulista.

## **Capítulo IV**

### **Cenário internacional sobre os processos de avaliação docente - o contexto da influência e da produção de texto**

Este capítulo tem por objetivo reconstituir o cenário internacional sobre os processos de avaliação docente, tanto na perspectiva regulamentadora como na perspectiva problematizadora. Serão analisadas algumas experiências latino-americanas (Chile, Colômbia e México) e também experiências de alguns sistemas de ensino norte-americanos (Connecticut, Tennessee, Carolina do Norte e Texas). Na Europa, dois casos serão analisados: o sistema inglês pelo seu pioneirismo no tema e a experiência portuguesa pelas tensões causadas durante o processo de avaliação docente instituído por este país. A reconstituição deste cenário, na perspectiva desta investigação, poderá ser uma das lentes para análise mais qualificada dos contextos da influência e mesmo da produção de texto, já que muitas destas experiências estão fundamentadas em documentos produzidos por organismos internacionais e veiculados em muitos países, dentre eles o Brasil.

#### **4.1. Experiências internacionais de processos de avaliação docente**

São variadas as experiências de inserção na gestão pública educacional no Brasil, de sistema de avaliações de professores, inspirados principalmente em experiências internacionais. Analisar algumas dessas experiências poderá elucidar os processos avaliativos nacionais.

Neste capítulo, serão mapeadas experiências sobre processo de avaliação docente a partir das suas perspectivas: a regulamentadora e a problematizadora. As experiências recentes estão situadas num cenário de embates e têm gerado debates calorosos, de um lado fundamentados por resistências de setores ligados à educação, em especial sindicatos que representam as categorias profissionais docentes, ou ainda de profissionais acadêmicos estudosos do sistema de ensino e seu processo de avaliação e, de outro, defendidos arduamente por textos e profissionais, representantes do Estado, responsáveis pelos processos de avaliação nos sistemas de ensino que o adotam. Como já destacado ao longo desta pesquisa, não se tratam de posições

estanques, porém, para fins desta pesquisa, procurou-se trazer os teóricos que defendem cada uma das posições com relação aos processos de avaliação docente.

Para compreender este complexo cenário será necessário recorrer aos fundamentos dessas duas concepções ou formas de abordagem propostas nesta pesquisa para análise do tema avaliação docente. A tese de defesa do processo de avaliação dos professores apresentada pelos *regulamentadores* está referenciada em autores vinculados a organismos internacionais e informações de sítios oficiais de países, ou mesmo estados, como no caso dos Estados Unidos, que adotam algum processo de avaliação docente.

A assim chamada posição *regulamentadora*, representada pelos profissionais e políticos que defendem a avaliação de desempenho docente destaca que o processo pode melhorar o desempenho dos professores e, consequentemente, favorecer a aprendizagem dos alunos. Além disto, para os teóricos vinculados aos organismos internacionais, este processo de avaliação poderá melhorar a prática docente, por meio das identificações dos conhecimentos e deficiências dos professores, com vistas à formação continuada (ISORÉ, 2010; HUNT, 2009). Em especial, o Banco Mundial defende a avaliação docente como uma poderosa estratégia dos governos para melhorar a qualidade do professor.

Segundo Torrecilla (2007), pesquisador espanhol que coordenou estudo para a UNESCO intitulado "Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América Latina e Europa", a maioria dos países da América desenvolve um sistema de avaliação docente, que é menos frequente nos países europeus. Na maioria dos países que conta com um sistema de avaliação externa de desempenho docente, segundo o mesmo autor, são dois os objetivos proclamados da avaliação: melhorar e assegurar qualidade de ensino e utilizar as informações obtidas para classificar ou selecionar docentes e decidir sobre sua vida profissional, com repercussão em seu salário, promoção, ou até definição de seu futuro como docente. (TORRECILLA, p. 23).

Por outro lado, para apresentar a tese dos *problematizadores*, utilizamos de pesquisadores como Afonso (2009), Torres (1996), Shiroma e Schinider (2008, 2011) que, em seus estudos, trazem as críticas a tais políticas. A posição de tais autores pode ser representada pela revelação da expansão do *Estado-Avaliador* que tem por objetivo lançar as bases de um currículo comum, controlar os resultados da aprendizagem por meio das chamadas avaliações externas às unidades escolares, diversificar a oferta e a competição entre as escolas e, cada vez mais, instituir mecanismos de avaliação docente.

#### **4.1.1. Avaliação docente em países da América Latina**

No que se refere às experiências de avaliação docente em países latino-americanos vale destacar a experiência educacional do **Chile** que tem sido objeto de análises constantes dos organismos internacionais, em especial, o seu sistema de avaliação docente implantado na última década (BECA, 2007). Segundo o relatório denominado "La Evaluación Docente em Chile" (CHILE, 2012), a partir da criação do Estatuto dos Profissionais da Educação e de discussão de proposta de um novo sistema de avaliação de desempenho docente, estabeleceu-se regras para gratificações deste desempenho. Esta proposta, segundo sítio oficial, foi resultado de um amplo debate entre o Ministério da Educação e o Colégio de Professores, iniciado em 1999.

Foram criados mecanismos de incentivos coletivos às escolas e professores que apresentassem melhor rendimento escolar e desempenho individual, segundo resultado de processo de avaliação docente e desempenho como professor formador e de função diretiva. Segundo o mesmo documento, o sistema de avaliação docente, atualmente denominado *Docente Más* (CHILE, 2012), é caracterizado por ser "formativo", por ter como objetivo a melhoria da prática docente e "transparente", pois os professores conhecem os critérios pelos quais serão avaliados. Estes critérios estão definidos nos *Marcos de La Buena Ensenanza* (MBE), onde são descritos o que os docentes devem saber e o que são capazes de fazer no exercício de sua profissão.

Os instrumentos de avaliação docente no Chile são variados: portfólio, que reúne evidências do trabalho dos professores e corresponde a 60% do valor total da avaliação; a autoavaliação, que corresponde a 10%; entrevista com um professor que seja da mesma área do docente avaliado, que equivale a 10% e, por fim, a referência de terceiros, que pretende demonstrar a avaliação deste profissional perante seus superiores hierárquicos.

O resultado da avaliação classifica os professores em dois grupos e quatro categorias:

- Professores considerados *excelentes* e *competentes* – são considerados profissionais com desempenho destacado e são credenciados para candidatar-se a Programa de Atribuição de Excelência Pedagógica (*AEP- Asignación de Excelencia Pedagógica*) (CHILE, 2012a), criado em 2002, que permite identificar docentes que demonstrem ter conhecimentos, habilidades e competências de excelência e, por isto, recebem uma gratificação com vigência por quatro anos.
- Professores considerados *suficientes* ou *insuficientes* – devem participar dos Planos de Superação Profissional (PSP) que preveem atividades de tutoria ou assessorias profissionais, curso de formação continuada e observação de aulas de profissionais considerados destacados ou competentes. Os profissionais classificados como insatisfatórios devem repetir a avaliação no ano seguinte e se, novamente, o resultado da avaliação for insatisfatório, o docente se afasta de suas funções e

participa durante todo o ano do PSP, participando da terceira avaliação. Se for considerada insatisfatória mais uma vez, o professor é demitido do quadro e recebe uma indenização. (CHILE, 2012a)

Além dos sistemas de avaliação descritos acima, há também o *Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho* (SNED), que contempla a entrega de benefícios econômicos, denominado *Subvención por Desempeño de Excelencia* aos professores das escolas de melhor desempenho (CHILE, 2012b).

Já na **Colômbia**, também segundo consulta ao sítio oficial, a partir da publicação do Decreto Lei 1278/2002, que estabelece o Estatuto de Profissionalização Docente, foram definidos os instrumentos de avaliação docente (COLÔMBIA, 2012). A legislação prevê que o ingresso no serviço educativo estatal somente se dá por meio de concurso definido como de mérito (incluindo avaliação atitudinal e de competências). O Estatuto, em seu capítulo IV, prevê um sistema de avaliação permanente, em três níveis:

1. *Evaluación de período de prueba* – após a entrada na carreira mediante concurso, os profissionais são avaliados nos primeiros 4 meses, a partir de sua atuação profissional.
2. *Evaluación anual de desempeño laboral* - prova de caráter obrigatório serve para avaliar o desempenho e as competências específicas do docente após o término do período de *prueba*.
3. *Evaluación de competencias*: avaliação, de caráter voluntário, para promoção de nível.

No **México**, o debate nacional sobre educação básica teve início em maio de 1992, envolvendo o governo federal, os governos estaduais e o sindicato nacional dos trabalhadores da educação, que resultou em um pacto denominado *Acuerdo Nacional para La Modernización de La Educación Básica* (ANMEB), por meio do qual foram estabelecidas linhas centrais de ações: reorganização do sistema educativo, reformulação do currículo e políticas de valorização do magistério. Neste contexto, também segundo o sítio oficial, surge o *Programa Nacional de Carrera Magisterial* que, a partir dos acordos entre a *Secretaría de Educación Pública* (SEP) e *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* (SNTE) define um sistema de promoção horizontal, por meio do qual os professores da Educação Básica participam de forma voluntária e individual para “promoção de nível”. A *Coordinación Nacional de Carrera Magisterial* é a instância da Secretaria de Educação Pública responsável por instrumentalizar as ações e estratégias para estímulo à profissionalização docente da Educação Básica, sendo responsável por coordenar as ações do *Programa Nacional de Carrera Magisterial* (MÉXICO, 2012).

Afonso (2009), docente e pesquisador na área de Sociologia da Educação da Universidade do Minho, em sua pesquisa de Doutorado, demonstra que países

que ocupam lugares distintos no cenário mundial traçam caminhos semelhantes com relação ao desenvolvimento de políticas educacionais, em especial as relacionadas à avaliação docente:

Estes percursos podem caracterizar-se, genericamente, por um crescente controlo nacional sobre os processos avaliativos, uma imposição cada vez maior de uniformidade de estilos, práticas e objetivos, e um aumento da freqüência das acções de avaliação, com o consequente alargamento do seu campo de intervenção. (AFONSO, 2009, p. 62)

Para autores como Torres (1996) – em artigo no qual analisa e discute o pacote proposto pelo Banco Mundial para a reforma da educação nos anos de 1990 para os chamados pelo organismo internacional “países em desenvolvimento” e Shiroma e Schneider (2011) – em trabalho que discute as recentes propostas para avaliação docente no Brasil, os profissionais da educação estão ausentes nas pesquisas e têm estado ausentes também nas ações políticas das últimas décadas no Brasil e em outros países. Segundo Torres (1996), trata-se de cumprir o constante na documentação preparada pelo Banco Mundial – braço educacional do neoliberalismo – para orientar as mudanças educacionais dos países devedores, entregando, no início da década de 1990, um “pacote” que abrange, ainda hoje, amplo conjunto das macro-políticas para a sala de aula, com destaque para todas as questões de gestão, em todos os âmbitos.

A mesma autora aponta que os professores e a pedagogia são os dois grandes ausentes do pacote. Considerando-se que a educação é analisada com critérios próprios de mercado, o ensino é um conjunto de “insumos” analisados isolados uns dos outros, incluindo o professor que deve ter sua autonomia limitada “com currículo nacional sujeito a normas e padrões, exames, avaliações e supervisão de ensino” (Banco Mundial *apud* TORRES, 1996, p. 136). Para alcançar a autonomia das escolas são necessárias, segundo recomendação do Banco Mundial, medidas financeiras e administrativas, tais como: captação de recursos diversos (impostos, doações, taxas, diversificação da receita e financiamento baseado em resultados e qualidade) e autonomia para a direção da escola e professores. Porém a autora destaca:

(...) não foram contempladas medidas dirigidas especificamente à qualificação e profissionalização dos recursos humanos (especialmente docentes e diretores) que são, em última instância, os que tornam ou não possível a autonomia da instituição escolar. (TORRES, 1996, p. 136)

Os documentos analisados pela mesma autora detectam a importância do conhecimento dos professores, pois sugerem, de um lado, que os conhecimentos docentes sejam avaliados por meio de testes ou de prova nacional para

admissão e, de outro, pela vinculação do salário do professor ao desempenho dos alunos (TORRES, 1996, p. 165-166).

#### **4.1.2. Avaliação docente nos Estados Unidos**

Analisando os sistemas de ensino norte-americano, Darling-Hammond (2010), professora da Universidade de Stanford, Estados Unidos, afirma que 47 estados utilizavam a progressão na carreira e o mérito para escalar o pagamento dos professores na década de 1980. Porém, segundo a própria autora, todos falharam pelas seguintes razões: o sistema de avaliação foi inadequado, houve erro na definição das estratégias de recompensa, criaram-se efeitos colaterais negativos provocados pelos incentivos e falta de continuidade das políticas implementadas por parte dos governantes.

Também, segundo a mesma autora, quase todos os estados norte-americanos introduziram, para efeitos de certificação docente, testes sobre competências básicas e sobre o conteúdo disciplinar, porém este processo traria poucas evidências sobre desempenho profissional em sala de aula dos profissionais avaliados. Assim, segundo Darling-Hammond vários estados norte-americanos, com apoio de algumas universidades, estão desenvolvendo processos de avaliação “fiáveis e válidas, preditivas da eficácia docente”. (DARLING-HAMMOND, 2010, p. 225)

Mesmo não havendo um sistema nacional de avaliação docente nos EUA Darling-Hammond destaca que foram criados padrões de qualidade adotados pelo Conselho Nacional para os Padrões Profissionais do Ensino - *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) que atualmente reúne também dados sobre a prática e desempenho docente por meio de um portfólio. O Conselho foi criado para identificar professores experientes e de sucesso e seus resultados são utilizados para recompensar esses profissionais por meio de bônus ou reconhecer sua atuação profissional por meio da sua seleção para serem professores mentores ou professores modelos – *master-teacher*.

Para os professores iniciantes também foi criado um Consórcio Inter-estadual de Avaliação e Apoio aos Professores Principiantes - *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC) do qual fazem parte 30 estados norte-americanos. Segundo a autora:

À medida que estes padrões têm vindo a ser incluídos nas exigências de certificação e preparação, ocorridas ao longo da última década, criou-se um meio de desenvolver uma base sólida para a eficácia do ensino, fazendo com que as qualificações do próprio docente funcionem como um forte indicador da eficácia docente. (DARLING-HAMMOND, P. 225, 2010)

No mesmo artigo, a autora destaca a experiência do estado de **Connecticut** que se utiliza dos portfólios baseados no *INTASC* para certificação professores iniciantes, para determinar quem serão os professores mentores e também para identificar quais os professores serão responsáveis para apoiar os demais candidatos a compreenderem os padrões definidos no sistema. Porém, a certificação dos professores ou mesmo sua nomeação definitiva não ocorre, caso esses profissionais não sejam bem sucedidos na avaliação, podendo repeti-la até o terceiro ano de atuação profissional. Conforme afirma Darling-Hammond, cerca de 10% dos candidatos são reprovados na avaliação.

Consultas a sítios oficiais dos sistemas de ensino dos estados norte-americanos permitem demonstrar esta diversidade de experiências nos Estados Unidos. No **Tennessee**, por exemplo, há o programa TVAAS (*Tennessee Value-Added Assessment System*) que aplica provas anuais, relacionando o desempenho com o progresso dos alunos na aprendizagem. (TENNESSEE, 2012). Na **Carolina do Norte** é utilizado o Programa *NBPTS* cujo processo de avaliação é baseado em portfólio apresentado pelo professor e outras provas. (NORTH CAROLINE, 2012) Já no estado do **Texas**, a avaliação anual é baseada em um plano de desenvolvimento profissional de cada docente. Este programa é chamado de *Texas Educator Certification – ExCET (Examination for the Certification of Educators in Texas)*. (TEXAS, 2012).

Portanto, segundo Darling-Hammond, há várias políticas sendo implementadas nos Estados Unidos para desenvolver e avaliar a eficácia docente e com vários objetivos: para fins de certificação, contratação, nomeação e também para fins de compensação ou de progressão. A autora conclui ainda que:

As parcerias federais, estaduais ou locais que criam medidas cada vez mais válidas para a eficácia docente e que apoiam o desenvolvimento de sistemas inovadores para reconhecer e potenciar os professores especialistas, podem fazer uma diferença considerável no recrutamento e na retenção dos professores nos contextos onde eles são mais precisos e, em última análise, na própria aprendizagem dos alunos. (DARLING-HAMMOND, 2010, p. 233)

Da perspectiva dos problematizadores, nos Estados Unidos, o debate sobre avaliação inicia-se nas reformas dos anos de 1980 e 1990 (AFONSO, 2009). Segundo o mesmo autor, a divulgação dos baixos níveis de desempenho dos alunos americanos em testes internacionais no início dos anos 1980 foi seguido de uma série de publicações, sendo a mais impactante, o relatório “*Uma Nação em Risco*” (*A Nation at Risk*), que relacionou o baixo desempenho dos alunos com uma ameaça econômica ao país, tornando necessário, para melhorar

a competitividade e a produtividade, alterar as bases fundamentais para a reforma educativa: a prestação de contas (*accountability*) e a competição entre as escolas.

Em artigo sobre o debate americano acerca da certificação dos professores nos Estados Unidos da América, Lessard (2009) faz o seguinte alerta sobre este cenário:

(...) o que está em jogo não remete às funções sociais e políticas da escola; trata mais do desempenho propriamente escolar da escola, esta sendo função das aprendizagens realizadas pelos alunos, mensuradas por testes estandardizados e percebidos como diretamente responsáveis pela competitividade da economia americana na cena mundial. Temos aqui em curso uma real redução do campo de interesse e de preocupação em torno da escola: é seu desempenho, definido em termos de resultados em testes estandardizados que está questionado, as dimensões mais abrangentes e mais tradicionais de sua missão estando relegadas ao estatuto de discursos antigos, certamente mais generosos, mas daqui para frente secundários, ou seja, cada vez menos pertinentes. (LESSARD, 2009, p.74)

Segundo Lessard (2009), o grupo instituído para elaboração do relatório não contava, nem com representantes de associações docentes, nem com representantes das faculdades de educação, mas era composto de presidentes de três universidades americanas de prestígio, da Califórnia, do Yale e da Louisiana, de representantes do “*mundo dos negócios*” e de representantes do sistema de ensino (direção da escola, superintendente eleitos em nível local e de estado). O autor também alerta para as críticas que foram feitas à Comissão responsável pelo referido relatório: *discurso alarmista sobre as condições da escola e dos saberes discentes*.

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), o relatório “*Uma Nação em Risco*” (*A Nation at Risk*), apesar de ter sido questionado posteriormente quanto seu rigor teórico, gerou uma profunda crise nos Estados Unidos. Segundo os autores:

(...) os norte-americanos foram bombardeados durante mais de uma década com histórias de jornais a respeito do estado deplorável da educação nos Estados Unidos, enquanto matérias impressionantes dos jornais sobre a superioridade das escolas do Japão (e de muitos outros países) penetravam nos lares e na cabeça dos norte-americanos. O impacto desse estudo supostamente ‘avaliatório’ foi enorme. Suas conclusões fizeram muitos educadores em pânico sair correndo em busca de soluções para os problemas horrendos que o relatório citava nas (sic) escolas dos Estados Unidos. (WORTHEN, SANDERS e FITZPATRICK, 2004, p. 44)

A partir da publicação da obra “A Crise Fabricada” (*The Manufactured crisis*) Berliner e Biddle (1995), questionam as evidências e as conclusões do

relatório “Uma Nação em Risco” (*A Nation at Risk*). Os autores, segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), “(...) notam que as declarações desse relatório tão citado são uma combinação de afirmações sem provas, mitos e meias verdades”. (Worthen, Sanders e Fitzpatrick, 2004, p. 45). Porém, ainda segundo os autores, as conclusões do relatório “Uma Nação em Risco” (*A Nation at Risk*) acabaram inculcados nas crenças da sociedade americana, inclusive entre os educadores.

Referenciado em Finn<sup>23</sup>, Lessard (2009) afirma que as alterações nas escolas americanas foram implantadas principalmente nos planos curriculares e nas exigências de “padrões” de aprendizagem para os alunos.

Este movimento, ainda segundo Afonso (2009) está inserido em um contexto mais amplo da reforma educativa nacional que será defendida em discurso oficial como uma mudança dos valores, dos objetivos e dos meios educacionais. O conceito de *Estado-avaliador*, que define um currículo nacional comum e controla os resultados de aprendizagem, a partir de referências mercadológicas da competição entre as escolas e a diversificação da oferta, tem na avaliação um dos eixos estruturantes de sua política. Segundo o mesmo autor, os testes estandardizados são hoje os instrumentos de avaliação amplamente conhecidos e adotados nos Estados Unidos, como já destacado nesta pesquisa, mesmo sendo criticados por teóricos que alertam para os seus efeitos negativos. Há uma extensão deste contexto para processos de avaliação docente.

#### **4.1.3. A experiência europeia em processos de avaliação docente: análise de dois casos**

Para compreender uma experiência de avaliação docente em território europeu analisaremos os casos de avaliação docente no sistema inglês e, em seguida, no sistema português.

Para Christopher Day (2010), professor de Educação da Universidade de Nottingham, no Reino Unido, **o estado inglês**, a partir da Lei da Reforma da Educação em 1988 e pela constatação de que o sistema escolar até aquele momento havia obtido um “subdesempenho”, vem se utilizando de mudanças legais e definições de políticas educacionais estratégicas e centralizadas para transformar o trabalho docente e os respectivos resultados da aprendizagem em um processo transparente e acessível para o público em geral.

<sup>23</sup> Lessard se refere a: FINN, C. E. 2003. Teacher Reform Gone Astray. In: PETERSSON, P. E. *Our Schools and Our Future....Are We Still at Risck?* Stanford: Hoover Institution Press, Publication n. 516, p. 211-238.

A partir da criação da política educacional identificada como “Desafios Elevados, Apoio Elevado” pelo Partido Trabalhista e sob a liderança do Primeiro-Ministro Tony Blair, cria-se um conjunto de altas expectativas em relação aos docentes, conforme apontado por Day:

- Espera-se que as escolas e os docentes façam um trabalho excelente: (mas) responsabilizando-os pelo seu desempenho.
- Recompensa-se o sucesso, desafia-se o fracasso.
- Reconhece-se que, para que o desempenho dos docentes seja excelente, estes necessitam do encorajamento, da recompensa, do apoio, dos materiais, dos edifícios e, acima de tudo, do desenvolvimento profissional que torna possível a excelência sustentável.
- Reconhece-se que, para algumas escolas e alguns diretores, o desafio em manter os padrões elevados é mais exigente e, ao mesmo tempo, fornece-se o apoio necessário para atingir os objetivos. (DAY, 2010, p. 143)

Ainda segundo Day (2010) para que o sistema consiga atingir os objetivos de assegurar que as escolas e seus profissionais cumpram suas atividades com eficácia e eficiência, estabeleceram-se alguns mecanismos de avaliação. Um deles é a inspeção escolar externa, efetuada por visitas regulares de profissionais externos à comunidade escolar por meio da observação da atuação dos professores. Estes Inspetores avaliam a escola por meio de um quadro de referências nacionais, sendo os resultados desta avaliação amplamente divulgados. São também gerados, a partir de cada visita, relatórios contendo estratégias para superação das dificuldades e orientação com vistas à melhoria. Porém, o autor alerta que o sistema de inspeção escolar tem sido objeto de pesquisa e de críticas – órgãos independentes têm apontado que este sistema está prejudicado pela sua incapacidade de investigar o interior da escola, os resultados são pautados em análises do desempenho e no resultados de testes antes mesmo de ter visitado a escola e, por último, porém não menos importante, há o constrangimento dos professores e a diminuição da autoestima docente (DAY, 2010, p. 145).

Outra forma de avaliação docente do sistema inglês é identificada como “Gestão de Desempenho”. Segundo Day, trata-se de uma avaliação anual dos docentes, sendo um “meio formal importante para sua própria avaliação” (DAY, 2010, p. 150). O autor afirma que este sistema de avaliação docente iniciou-se nos anos de 1980 a partir de um acordo firmado com os sindicatos. Porém alerta DAY:

Assim sendo, torna-se evidente que os propósitos e as práticas de avaliação, conhecidos na Inglaterra por gestão de desempenho, tornaram-se hoje, e de maneira geral, uma forma de assegurar que o contributo dos

docentes para os objectivos nacionais e (por conseguinte) da escola seja medido e recompensado (ou punido). (DAY, 2010, p. 151)

Em seguida, o autor continua sua reflexão sobre os processos de avaliação docente inglês:

Uma vez mais, é possível descontinar a forma de pensar ‘conjunta’ do governo no sentido de elevar os padrões através de uma focalização contínua e persistente no contributo dos docentes e das instituições educativas de modo a responsabilizá-los quanto à aprendizagem e resultados dos alunos, sobretudo na relação direta entre os padrões de ensino estabelecidos a nível nacional, a gestão do desempenho dos docentes, o plano de melhorias da escola, os resultados dos testes nacionais e os modos de desenvolvimento profissional contínuo dos docentes que apoiam todas estas dimensões: (...) (DAY, 2010, p. 151)

O autor ainda destaca, nos processos da avaliação docente, a importância da autoavaliação que seria a “(...) forma de avaliação que melhor corresponde à promoção da autonomia profissional dos professores, uma vez que é criada, realizada e avaliada pelo próprio indivíduo” (DAY, 2010, p. 153). Para Day, a autoavaliação seria de suma importância para todas as instâncias (governo, autoridades locais, responsáveis pela escola) e até mesmo para os próprios docentes e, portanto, caberia a todos a tarefa de estimular e auxiliar esses profissionais a se responsabilizar pela sua própria avaliação.

Em suas conclusões, o autor reconhece que os processos de avaliação docente são estimulados pelo governo no sentido de impor sua agenda de reformas. Por outro lado, segundo Day, são fornecidos recursos consideráveis para o desenvolvimento da escola e dos docentes. Porém, reconhece o autor que a autonomia tradicional dos professores hoje, na Inglaterra, não existe mais e que os processos de avaliação docente por meio das inspeções escolares e gestão de desempenho levam os professores a esforçar-se cada vez mais para atendimento das metas propostas e, assim, transformar-se em profissionais mais submissos. O autor assim conclui:

(...) paradoxalmente, é provável que estejamos a testemunhar uma transição para uma forma de profissionalismo informado em que os docentes não são apenas os responsáveis publicamente, mas são capazes de exercer juízos mais informados acerca da qualidade do seu trabalho, algo que, por sua vez, poderá resultar em melhores professores, melhores escolas e melhor educação para os alunos. (DAY, 2010, p. 151)

Já do ponto de vista dos problematizadores, o sistema inglês, segundo Afonso (2009), inicia suas mudanças em meados da década de 1980, na esteira da “agenda política dos Conservadores”, sendo destaque a adoção de um currículo nacional para todos os alunos de escolaridade obrigatória, ou seja, dos

05 ao 16 anos e a efetivação de um novo sistema de “exames nacionais”, dos quais se destacam os *Key Stages*, exames oficiais aplicados em vários anos de idade do estudante (sete, onze, catorze e dezesseis anos) e que tem por objetivo, segundo o autor de, simultaneamente, esclarecer às famílias o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e também de instituir um sistema de controle de qualidade das escolas. Além dessas avaliações ao longo da escolaridade, os alunos ingleses são submetidos a uma avaliação estabelecida a partir de critérios nacionais, que certifica a educação secundária e permite a continuidade dos estudos, o chamado *General Certificate of Secondary Education - GCSE* (AFONSO, 2009, p. 71).

Neste contexto, o conceito de “avaliação estandardizada” também é estendido para as políticas de avaliação docente. Segundo Isoré (2010), o sistema inglês foi desenhado originalmente com o objetivo de avaliar o desempenho docente e para fins de promoção na carreira, consequentemente para a escala de remuneração. Segundo a autora, surgiram questionamentos com relação à equidade do processo e os impactos perversos dos procedimentos da avaliação docente. Apoiando-se numa variedade de critérios que vão desde o desempenho escolar dos alunos até a participação dos docentes em atividades de formação ou atividades de investigação, o sistema de avaliação de professores na Inglaterra passou a ter um maior enfoque formativo e a de reforçar o vínculo entre o sistema de avaliação docente e as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores em relação aos objetivos das escolas (ISORÉ, 2010, p.32).

Tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos o contexto do surgimento da avaliação de sistemas educativos parece ter o mesmo movimento: são associados à tendência de responsabilização docente pelos desempenhos escolares dos alunos e resultados obtidos nos testes padronizados. Segundo Afonso, referenciado em Noblit e Eaker<sup>24</sup>:

Esta prática acaba, assim, por contribuir para a divulgação de uma associação entre os conceitos que são diferenciados: se a prestação de contas pelos resultados obtidos pressupõe a avaliação, esta última não implica necessariamente a prestação de contas. Há, todavia, uma relação entre a avaliação e responsabilização que faz com que a primeira se desenvolva e adquira maior viabilidade em épocas em que os movimentos de reforma exigem uma maior participação e controlo sobre a implementação das políticas para a educação. (AFONSO, 2009, p.44)

---

<sup>24</sup> Afonso se refere a: NOBLIT, George W. EAKER, Deborah J. 1998. Evaluation designs as political strategies. *Politics of Education Association Yearbook*. p. 127-138.

Para análise mais detalhada das tensões causadas pela avaliação docente, necessário se faz conhecer a experiência recente de **Portugal** nesse processo. Nos quatro últimos anos do decênio 2000 a 2010 Portugal teve um governo em sua maioria socialista e, durante este período, os processos de avaliação das escolas e dos docentes seriam estruturantes na efetivação das políticas educacionais, além de outras medidas como, por exemplo, plano de tecnologia, plano de ação para matemática e leitura, ensino profissional e artístico, entre outras.

A definição de novas regras para avaliação de professores da educação básica se dá a partir da publicação do Decreto-Lei nº 15, de 19 de janeiro de 2007 (PORTUGAL, 2007a), que altera o Estatuto da Carreira dos educadores do ensino básico português e define novas regras para a avaliação destes profissionais. Porém, vale destacar que os processos de avaliação de desempenho docente, segundo Cardoso (2012), não são atuais. Esta pesquisadora faz um retrospecto dos processos de avaliação docente no país e destaca em seus estudos que nos séculos passados este procedimento já ocorria. A partir da reforma educativa de 1941, segundo a autora, os professores eram avaliados pela inspeção que lhes atribuía uma menção *Bom* ou *Deficiente* e os professores avaliados não tinham possibilidade sequer de fazer questionamentos quanto aos resultados da avaliação. Este procedimento avaliativo seria uma das características do centralismo burocrático que dominava o sistema educativo português deste período. (BRILHANTE, 2013; CARDOSO, 2012; PACHECO e FLORES, 1999)

Porém, segundo Ramalho (2012), as políticas de avaliação docente praticamente desapareceram da agenda política durante os primórdios do regime democrático pós 1974 por estarem vinculados aos mecanismos de controle do regime autoritário que imperavam no país antes do período de redemocratização e colidiam com o espírito democratizador que inspirava este momento histórico.

Em 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que institui o quadro geral do sistema educativo português e seus princípios no âmbito de sua organização e funcionamento. Esta nova legislação ressuscita o tema avaliação docente que, por meio do Decreto-Lei nº 409/89 (PORTUGAL, 1989), define uma carreira docente única em 10 escalões e a progressão passa a ser considerada, além do tempo de serviço prestado pelo profissional, a avaliação de desempenho e a frequência e aproveitamento em cursos de formação. (BRILHANTE, 2013; CARDOSO, 2012; TARRINHA, 2010).

A partir da publicação do Decreto nº 14/92 (PORTUGAL, 1992) passou a ser regulamentada a prática avaliativa do professor. O profissional deveria

elaborar um relatório crítico das atividades docentes desenvolvidas e os certificados dos cursos de formação, que seriam transformados em créditos necessários para progressão na carreira. O relatório deveria ser entregue ao órgão gestor que, por meio do Presidente do Conselho Diretivo da escola onde o docente atuava, classificaria o relatório em *Satisfaz* ou *Não Satisfaz*.

Alguns anos depois, o Estatuto da Carreira Docente é revisado a partir da aprovação do Decreto-Lei nº 1/98 (PORTUGAL, 1998) e, para regulamentar o processo de avaliação de desempenho docente é publicado o Decreto Regulamentador 11/98 (PORTUGAL, 1998a). Porém, afirmam os pesquisadores (GOMES, 2013; CARDOSO, 2012; PACHECO e FLORES, 1999) que não há alterações significativas entre o processo de avaliação docente instituído em 1992, comparando-o com as mudanças propostas no Estatuto da Carreira Docente em 1998. A avaliação continua a ter por referência o relatório de autoavaliação do professor que, a partir da nova legislação passou a ser denominado documento de *reflexão crítica*, e uma prova documental dos créditos de formação. Os documentos são analisados por uma comissão de avaliação, designada pelo Conselho Pedagógico de cada escola, que define se os documentos receberão menção *Não Satisfaz*, que impede a progressão na carreira ou *Bom* ou *Muito Bom*. O parecer desta comissão ficava submetido à ratificação do Conselho Pedagógico e do Presidente do Conselho Executivo da escola onde o profissional estava vinculado. Este processo avaliativo perdurou até o ano de 2007, quando foi publicado o Decreto Lei nº 15/2007 (PORTUGAL, 2007a) e o Decreto Regulamentador nº 2/2008 (PORTUGAL, 2008). As mudanças introduzidas no Estatuto da Carreira Docente em 2007 assentam, fundamentalmente, em três dimensões: a seleção para ingresso na profissão, a diferenciação dos professores em duas categorias hierarquizadas (professor e professor titular) e a avaliação de desempenho docente para reconhecimento de mérito pessoal, principalmente para o desenvolvimento da carreira.

Segundo o Decreto-Lei nº 15/2007 (PORTUGAL, 2007a), a avaliação de desempenho docente ocorre a cada dois anos para os docentes que já fazem parte do quadro; para os profissionais em período probatório a avaliação ocorre quando encerra tal etapa e para os professores contratados no término do período do contrato. Os profissionais responsáveis pela avaliação são dois professores avaliadores, o coordenador do departamento curricular e o diretor do

agrupamento<sup>25</sup>. As principais fontes de dados para proceder a avaliação são as entrevistas, os relatórios que comprovam o aproveitamento em ações de formação, a autoavaliação, a observação em sala de aula, os materiais pedagógicos desenvolvidos e/ou utilizados, os instrumentos de gestão curricular e de avaliação pedagógica (resultados escolares e de evasão escolar), os planos de aula e os instrumentos de avaliação aplicados aos alunos. Conforme o mesmo decreto-lei, o resultado da escala de avaliação vai de um a dez, sendo que o resultado final é expresso por meio de menções qualitativas:

- *Excelente* (de 9 a 10)
- *Muito bom* (de 8 a 8,9)
- *Bom* (de 6,5 a 7,9)
- *Regular* (de 5 a 6,4)
- *Insuficiente* (de 1 a 4,9)

Assim, os efeitos advindos dos resultados da avaliação são diversos. Para profissionais que recebem menção *Muito Bom* e *Excelente* em períodos consecutivos há uma redução de tempo de serviço para galgar a categoria de professor titular. Já os profissionais que são avaliados com as menções *Regular* ou *Insuficiente* perdem a contagem do período para progressão ou acesso à carreira e, no primeiro caso, recebem uma proposta de avaliação contínua. Para os profissionais em período probatório, o resultado da avaliação é a referência para a conversão da nomeação provisória em definitiva. Também são instituídos prêmios de desempenho para os profissionais que obtiverem duas avaliações consecutivas de menção igual ou superior a *Muito Bom*.

Com o objetivo de regular os processos avaliativos, é constituída uma *Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho* (CCAD), composta pelo Presidente do Conselho Pedagógico e quatro professores titulares do mesmo conselho. Assim, esta comissão tem por atribuição emitir orientações sobre a aplicação da ADD no agrupamento, validar as menções *Excelente*, *Muito Bom* e *Insuficiente*, sendo que as duas primeiras estão limitadas às cotas por agrupamento, e propor medidas de acompanhamento aos profissionais que são

---

<sup>25</sup> Os agrupamentos, segundo o Ministério da Educação e Ciência de Portugal, compõem-se em 67 unidades administrativas, que foram organizadas considerando as características geográficas, a população escolar e os recursos humanos e materiais disponíveis. Ainda segundo o Ministério, os agrupamentos facilitam o percurso escolar dos alunos, pois atendem desde a pré-escola até o secundário, e também colaboram com a articulação entre os diversos níveis de ensino. Disponível em: <<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20130116-mec-agregacao-escolas.aspx>>. Acesso em: 24 de maio de 2014.

avaliados com desempenho *Insuficiente* e emitir parecer sobre os recursos impetrados pelos profissionais avaliados.

Todas estas mudanças, segundo Abrantes (2010), têm sua origem na Reforma da Administração Pública de Portugal<sup>26</sup> que defende uma “cultura de gestão por metas e avaliação do desempenho dos profissionais e dos resultados obtidos neste processo”. Segundo o autor:

A reforma dos dispositivos de avaliação anual de todos os docentes do ensino básico e secundário, implementada já no ocaso do mandato, constituiu provavelmente o processo mais controverso de toda a legislatura, gerando enormes manifestações, greves, negociações e controvérsias, o que a tornou também o único tema educativo de destaque mediático. Apesar da abundante legislação produzida, o acordo com os sindicatos só foi conseguido já na nova legislatura, com outros responsáveis e outro equilíbrio de forças políticas, através de uma revisão profunda do modelo recém-proposto. (ABRANTES, 2010, p. 31)

Segundo o mesmo autor, quando o conflito toma grandes proporções, o governo português solicita à OCDE um estudo de emergência sobre o sistema de avaliação docente proposto pelo Ministério da Educação e Ciência. O relatório, concluído em julho de 2009, reafirma que a avaliação docente tem um papel central para melhoria do desempenho do sistema educativo e que sua implementação tem se constituído um desafio diante da “(...) natural resistência à mudança mas também graças à introdução de uma nova cultura de avaliação nas escolas” (AMELSVOORT et al., 2009, p.01). O relatório também destaca a importância do governo português ter colocado a questão da avaliação docente no centro das reformas propostas a partir da criação do *Sistema Integrado da Avaliação de Desempenho na Administração Pública* (SIADAP) avaliando cada passo do processo sem deixar de observar os “aspectos positivos” da implementação da política e os “pontos fortes do modelo”. Se estas questões não forem consideradas “(...) corre-se o risco de regredir e perder terreno já conquistado.” (AMELSVOORT et al., 2009, p.2)

Assim, o estudo propõe alguns ajustes no processo de avaliação docente português, além de serem vencidas o que os autores do relatório identificam como duas fontes de tensão do modelo proposto: a primeira entre a avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional e para a progressão na carreira e a segunda entre a avaliação feita no âmbito da escola e as respectivas consequências no âmbito nacional. As principais recomendações foram:

---

<sup>26</sup> Segundo Abrantes (2010), a reforma foi amparada na publicação da Lei nº 66-B/2007 de 28 de dezembro (PORTUGAL, 2007), que instituiu o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública (SIADAP), integrando sistemas de gestão e avaliação dos serviços e profissionais que atuam na administração pública.

- reforçar a avaliação dos professores para o desenvolvimento profissional;
- simplificar o modelo atual e utilizá-lo predominantemente para a progressão na carreira;
- estabelecer ligações entre a avaliação para o desenvolvimento e a avaliação para a progressão na carreira;
- garantir uma articulação adequada entre a avaliação das escolas e a avaliação dos professores.

Além da complexidade dos processos avaliativos, um dos pontos mais controversos da alteração na carreira docente, expresso no Decreto-Lei nº 15/2007 (PORTUGAL, 2007a), foi a criação de duas categorias distintas de professores da educação básica e secundária, a de professor e professor titular, pondo fim à histórica carreira linear docente. Os professores titulares, selecionados por meio de concurso de acesso, além das funções previstas para os professores, poderiam desempenhar funções de coordenação, supervisão pedagógica e ainda atuar no apoio ao período probatório e na avaliação de desempenho docente. (CARDOSO, 2012 e TARRINHA, 2010)

Ainda, segundo Cardoso (2012, p. 139), a partir da análise do Estatuto da Carreira Docente, o Ministério da Educação e Ciência justificava tal medida com objetivo de prover em cada unidade escolar um conjunto de profissionais reconhecidos, com mais experiência e formação e, portanto, também com mais autoridade. Destaca a autora a ênfase dada pela legislação à competência e mérito destes profissionais.

A intensa contestação por parte do magistério, principalmente entre os anos de 2008 e 2009, levou o Ministério da Educação e Ciência a simplificar o processo de avaliação docente que, entre outras medidas, diminuiu as aulas a serem observadas (de três para duas aulas) deixando de ser obrigatório e só ocorrer por solicitação do profissional avaliado, sendo condição imprescindível, porém, para atribuição das menções *Excelente* e *Muito Bom*. A entrevista entre avaliadores e avaliados deixou de ter um caráter obrigatório, desde que houvesse acordo entre as partes e garantiu que os professores fossem avaliados por profissionais da mesma área de conhecimento das disciplinas ministradas pelos docentes avaliados. Além destas medidas, o Ministério da Educação e Ciência extinguiu a divisão da carreira docente entre as categorias hierarquizadas de Professor e Professor Titular (PORTUGAL, 2010).

Estas medidas foram tomadas para minimizar as críticas dos profissionais da educação quanto à burocratização excessiva do processo, a sobrecarga de trabalho decorrente do processo de avaliação e ao fato de haver profissionais

atuando como avaliadores em áreas de conhecimento distintas da disciplina dos professores avaliados.

As tensões sobre o tema avaliação docente em Portugal ainda estão latentes. No final do ano de 2013, o Ministério da Educação e Ciência aplicou uma prova destinada aos professores não integrados na carreira docente, ou seja, aos contratados. Esta prova, segundo o Ministério, terá uma periodicidade anual e tem como objetivo aumentar os padrões de qualidade do ensino, assim como a equidade entre os candidatos ao exercício de funções docentes. Apesar da prova ser anual, prevê-se que um candidato aprovado apenas tenha de realizar nova prova se nos cinco anos seguintes à data da realização da mesma tiver completado menos de um ano de tempo de serviço. A prova gerou resistência entre os professores contratados e as entidades de classe. O tema foi amplamente apresentado nas redes de TV e nos jornais durante o fim do ano letivo de 2013. Porém, o Ministério da Educação e Ciência manteve sua posição e, segundo depoimentos feitos na imprensa local, a avaliação deverá ser mantida.

A reforma educativa baseada em processos de avaliação docente no Estado português foi influenciada pela *onda* que varreu primeiro os países anglo-saxões no final do século XX no sentido de aplicar na educação os instrumentos de medida da eficácia e da qualidade e uma vez que o Estado adota a lógica do mercado, importando para os setores públicos os modelos de gestão da iniciativa privada traz também para o sistema educativo a ênfase nos produtos e seus respectivos resultados (COSTA, 2007 e AFONSO, 2009).

Como pode ser constatado a partir deste breve cenário é possível verificar que há uma diversidade de dinâmicas e de procedimentos relativos à avaliação docente. Na perspectiva regulamentadora, os países exibem aspectos e características próprias com relação aos métodos, instrumentos e critérios da avaliação docente. Segundo Isoré (2010), nos locais onde a avaliação docente é apenas um procedimento burocrático imposto e não vinculado a uma política integral docente, os conflitos parecem ser mais latentes.

Porém, a partir da análise problematizadora, destaca Afonso (2009), os estudos comparativos têm demonstrado que países diversos estão trilhando caminhos parecidos no desenvolvimento de políticas de avaliação, caracterizados por um crescente controle do Estado sobre esses processos, com uniformidade de objetivos e práticas e uma ampliação de sua frequência e do seu campo de intervenção. Para o autor, o que caracteriza este processo a partir da década de 1980 é a adoção, pelo Estado, de modelos de gestão privada, com ênfase nos

resultados. Trata-se do chamado *Estado Avaliador*<sup>27</sup>, que adota, progressivamente, o *ethos* competitivo da lógica de mercado (AFONSO, 2009).

---

Compreender como este complexo cenário internacional influenciou a política educacional brasileira, tanto na perspectiva regulamentadora, quanto na problematizadora e como os processos de avaliação docente foram incorporados aos discursos e atos do Ministério da Educação no Brasil e de diversas secretarias de educação são os desafios postos para o **Capítulo V**, apresentado a seguir.

---

<sup>27</sup> Para o autor, a expressão começa a ser utilizada a partir da década de 1980 para designar o momento em que o Estado passa a adotar um *ethos* competitivo, passando a utilizar a lógica do mercado por meio da importação dos modelos da gestão privada para os setores públicos, utilizando-se da avaliação para mensurar seus resultados ou produtos. (AFONSO, 2009, p. 49)

## **Capítulo V**

### **A avaliação docente no cenário nacional - o contexto da influência e da produção de texto**

Entender a política de avaliação docente dos países europeus e americanos, sobretudo os latino americanos, no contexto das recomendações dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, permite elucidar este debate também no Brasil.

#### **5.1. A avaliação docente no contexto dos debates sobre certificação docente na política educacional nacional**

Em nosso país, a avaliação de professores aparece, também, por meio de regulamentações oficiais. Para fins de evolução e/ou promoção na carreira, para reconhecimento e atribuição de premiação por mérito e também para certificação docente a avaliação de profissionais da educação está restrita a poucas experiências e quando efetivadas, em geral, causam polêmica. A avaliação docente é amplamente utilizada para ingresso dos profissionais da educação no exercício da função, já que a entrada na administração pública se dá por meio de concurso público de provas e títulos segundo preceitos constitucionais em seu artigo 37, inciso II (BRASIL, 1988) com estágio probatório de três anos de cuja avaliação especial de desempenho poderá resultar ou não em estabilidade (artigo 41).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu artigo 67, inciso IV, está expressa a avaliação de desempenho docente como um dos requisitos para a evolução funcional. Já no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) no capítulo sobre formação dos professores e valorização do magistério está descrito:

Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada. (BRASIL, 2001, p.82)

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, publicou a Resolução 03/1997 que normatizou a avaliação docente em seu artigo 6º, inciso VI:

*VI – constituirão incentivos de progressão por qualificação de trabalho docente;*  
a) a dedicação exclusiva ao cargo no sistema de ensino;  
b) o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade exercício profissional, a serem definidos em cada sistema;  
c) a qualificação em instituições credenciadas;  
d) o tempo de serviço na função docente;  
e) avaliações periódicas de aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerce a docência e de conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 1997.p. 2)

O Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação - PNE - 2011/2020 (BRASIL, 2011) indica em sua meta 18:

Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Estratégias:

(...)

18.2 Instituir programa de acompanhamento do professor iniciante, supervisionado por profissional do magistério com experiência de ensino, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação ou não efetivação do professor ao final do estágio probatório.

18.3 Realizar prova nacional de admissão de docentes, a fim de subsidiar a realização de concursos públicos de admissão pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2011, p. 46)

Ao longo desta pesquisa o estudo realizado com base na análise dos documentos nacionais e, especialmente do estado de São Paulo, que aborda o tema avaliação docente foi norteado por questões chave como: *Que tipo de avaliação está sendo proposta? Quais são os destinatários da avaliação? Quais são seus propósitos (implícitos e explícitos)? Quem avalia? O que ocorre com os resultados da avaliação?*

Uma das formas de avaliação docente são os processos de certificação, que não serão objetos de estudo nesta pesquisa, mas são analisados aqui com o objetivo de reconstituição do cenário nacional. Os debates sobre certificação docente se intensificaram a partir do final da década de 1990 até os dias atuais, passando a fazer parte da ordem do dia no debate educacional brasileiro.

Alguns pesquisadores aprofundaram-se neste tema. Do ponto de vista dos regulamentadores destacam-se os estudos de Mello<sup>28</sup>(2000) que defende a certificação docente como instrumento de qualificação profissional desde que haja uma política nacional para autorização de cursos para professores, avaliação de egressos e avaliação de desempenho para docente em exercício. Segundo a autora:

---

<sup>28</sup> Guiomar Namo de Mello foi deputada estadual por São Paulo e Secretária Municipal de Educação. Foi membro do Conselho Nacional de Educação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Atuou como consultora do Banco Mundial e trabalhou como especialista sênior do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Foi Presidente do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo até setembro de 2014.

É urgente desde já investir na organização de um sistema nacional de credenciamento de cursos e certificação de competências docentes radicalmente diferentes da atual processualística de autorização e reconhecimento de cursos superiores em geral; apoiar escolas avaliadas e credenciadas, com assistência técnica e financeira; condicionar o exercício do magistério à conclusão de curso em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências docentes. (MELLO, 2000, p. 101)

Ainda segundo a autora, para que seja definida uma política nacional de formação de professores seria necessário construir consensos entre os organismos normativos, em especial o Conselho Nacional de Educação e instituições como o CONSED, UNDIME, agência formadoras e representantes de setores educacionais “não sindicais”:

O primeiro sobre o qual deverá ser estabelecido consenso refere-se ao caráter nacional da formação de professores. Só uma coesão firme em torno da natureza da formação docente como interesse da nação, poderá dar significado pleno, forte e com eficácia prática às diretrizes, referenciais ou recomendações sobre o currículo e a organização pedagógico-institucional dos cursos de formação. O segundo ponto de consenso deverá ser sobre o credenciamento de cursos e de certificação de competências. É preciso que fique claro que, se a formação de professor deve ser uma política nacional, o credenciamento e a certificação também devem estar nesse âmbito, uma vez que os diplomas expedidos têm validade para todo o país. Esses acordos é que darão legitimidade às diretrizes curriculares e a qualquer proposta de avaliação de cursos ou egressos que venha a ser formulada. Independentemente do desenho específico desses componentes da política, tais acordos têm enorme significado. (MELLO, 2000, p. 108)

Para Mello (2000), este grande acordo em torno de uma política de formação de professores traria alguns efeitos positivos. O primeiro deles é que a formação de professores se transformaria em uma agenda prioritária no contexto da reforma e melhoria da educação básica e seria transformada em uma política nacional que deveria ser planejada e implementada pelas instituições formadoras, mas também contando com a participação de gestores educacionais públicos e privados. Após a definição e consenso de um padrão de qualidade “(...) ninguém poderá ser professor se seu desempenho revelar competências profissionais inferiores ao padrão nacional” (MELLO, 2000, p 108). Assim, após a definição das diretrizes curriculares que assegurem princípios de organização pedagógica e um currículo básico nacional, as diretrizes deveriam ser cumpridas por todas as instituições responsáveis pela formação de professores.

Do ponto de vista dos problematizadores (FREITAS, 2003 e SHIROMA e SCHNEIDER, 2008 e 2011) a certificação docente, vinculada às políticas de avaliação e bonificação por desempenho, segmenta a categoria profissional docente e principalmente, institui novas formas de regulação na educação

pública pautadas na meritocracia, na competição entre os profissionais, na flexibilização salarial e na responsabilização pelos resultados, características do setor privado que atingem cada vez mais o setor público.

Em artigo que analisa as iniciativas do Partido dos Trabalhadores no governo federal no campo da formação de professores, Freitas (2003) identifica a continuidade das políticas anteriores ao primeiro governo de Lula, portanto mantendo, segundo a autora, os processos de desprofissionalização docente e o controle e regulação do trabalho dos profissionais da educação. Neste trabalho, não será analisada a política de formação inicial de professores, porém será abordada uma de suas facetas: a certificação docente, sobre a qual Freitas (2003) tem críticas contundentes:

Além de não avançar na formação e profissionalização do magistério em nosso país, a idéia da *certificação* dos professores pode vir a ser, no que diz respeito à avaliação do trabalho docente, profundamente danosa no processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores-educadores, reforçando a competitividade e aprofundando, na sociedade, o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes. (FREITAS, 2003, p. 1114, grifos do autor)

No artigo intitulado “Certificação e gestão de professores”, as pesquisadoras Eneida Oto Shiroma e a Mara Cristina Schneider (SHIROMA e SCHNEIDER, 2008), por meio de análise documental identificam a proposta de certificação docente em documentos nacionais. Analisam as recomendações do Banco Mundial e sua influência sobre o Brasil e demais países da América Latina. Já no artigo denominado “Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente”, as mesmas autoras (SHIROMA e SCHNEIDER, 2011) também analisam documentos nacionais e internacionais para identificar os objetivos das recentes propostas de avaliação docente no país. Em ambos os artigos, cujo referencial teórico é o materialismo histórico, as autoras trazem uma retrospectiva da última década, por meio da análise da legislação nacional, objetivando formular uma proposta de criação de um sistema federativo de certificação docente.

Por meio da reconstituição deste cenário, as autoras defendem que as propostas de avaliação dos profissionais da educação, pautadas pela agenda neoliberal, estão presentes em documentos, publicações e legislações que referenciam as atuais reformas educacionais no país. A agenda de reforma educacional passa pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB – 1995 a 2003) e tem continuidade durante o governo de Lula (PT – 2003 a 2011) (FREITAS, 2003; SHIROMA e SCHNEIDER, 2011). No último decênio (2001 a

2010) e nos primeiros anos do atual decênio (2011 a 2020), vários Projetos de Lei tramitaram ou estão tramitando, alguns simultaneamente, embora as autoras apontem, após um exaustivo inventário, que “(...) seus objetivos, público-alvo e resultados não sejam exatamente os mesmos”. (SHIROMA e SCHNEIDER, 2011, p. 36)

Enquanto tramita o PLS nº 6.144/2009 (BRASIL, 2009) que pretende instituir o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB) para fins de ingresso e progressão funcional na carreira, o Ministério da Educação publica a Portaria Normativa nº 6, de 28 de maio de 2009, que institui o Exame Nacional de Admissão Docente (Brasil, 2009a) que, em seu parágrafo primeiro, expõe sua finalidade: “(...) disponibilizar parâmetros nacionais para a realização de concursos para contratação de docentes para a educação básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2009a, p. 1). No primeiro parágrafo, a Portaria define que os entes federados, caso haja interesse em utilizar o ENAMEB, deverão aderir ao exame. Também esclarece que a participação dos candidatos é voluntária. Os objetivos do Exame estão explicitados no 2º artigo, reproduzido a seguir:

- I - subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para admissão de docentes para a educação básica;
- II - conferir parâmetros para autoavaliação dos futuros docentes, com vistas à continuidade da formação e à inserção no mundo do trabalho;
- III - identificar parâmetros comuns de formação dos candidatos à carreira docente;
- IV - contribuir para a melhoria do desempenho profissional de futuros docentes da educação básica.
- V - avaliar a compatibilidade entre o perfil do docente e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia;
- VI - desenvolver estudos de fatores associados ao ensino e à experiência docente;
- VII - desenvolver instrumentos para a elaboração de diagnósticos e subsídios para políticas públicas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2009a, p. 1-2).

Apenas um ano depois, o Ministério da Educação publica a Portaria Normativa nº 14, de 21 de maio de 2010, (BRASIL, 2010) que institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente e revoga a Portaria Normativa nº 6, de 28 de maio de 2009. No artigo 2º ficam explicitados os objetivos do Exame:

- I - subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica;
- II - conferir parâmetros para autoavaliação dos futuros docentes, com vistas à continuidade da formação e à inserção no mundo do trabalho;
- III - oferecer um diagnóstico dos conhecimentos, competências e habilidades dos futuros professores para subsidiar as políticas públicas de formação continuada;
- IV - construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de formação inicial de docentes. (BRASIL, 2010, p. 11)

Comparando as duas portarias normativas, com relação aos seus objetivos, a primeira legislação publicada tem objetivos mais amplos, que chegariam até a influenciar a formação inicial, no sentido que possibilitaria avaliar se haveria compatibilidades entre o perfil estabelecido para a ação docente e as diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Licenciatura e Pedagogia. Outro aspecto que demonstra uma maior amplitude da primeira Portaria, em comparação àquela que a substitui é de que o exame poderia contribuir para a melhoria do desempenho profissional docente. Seriam as críticas das instituições de Ensino Superior ou de entidades que as representam que teria levado o Ministério a modificar a legislação? Não há confirmação desta informação, mas pelo silêncio do Ministério da Educação sobre este tema, pode-se considerar que as críticas poderiam ter levado ao recuo da execução de tal política.

Ainda comparando a Portaria Normativa nº 6, de 28 de maio de 2009 (BRASIL, 2009a), com a Portaria Normativa nº 14, de 21 de maio de 2010 (BRASIL, 2010), na segunda legislação, há duas inclusões importantes entre seus objetivos. A primeira inclusão refere-se à possibilidade de oferta de um diagnóstico dos conhecimentos, competência e habilidades dos futuros docentes, que poderiam subsidiar as políticas de formação continuada. Na primeira legislação, a redação do objetivo incluía o diagnóstico da formação inicial, retirado na atual Portaria. A segunda inclusão diz respeito ao trecho que objetiva a construção de um indicador qualitativo para avaliar as políticas voltadas à formação inicial de professores.

Quais seriam as posições dos regulamentadores e dos problematizadores diante das políticas de certificação docente defendidas atualmente pelo MEC?

Do ponto de vista dos regulamentadores, isto é, o Ministério da Educação que está desenvolvendo tal política, foram publicados os *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente* (BRASIL, 2011a). Trata-se de documento para Consulta Pública que é justificado a partir de alguns conceitos amplamente refutados pelos problematizadores (TORRES, 1996; SHIROMA e SCHNEIDER, 2008 e 2011 e EVANGELISTA, 2007). A justificativa para a definição de *padrões para a profissão docente* está pautada em estudos de uma consultoria internacional, resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*), em relatório da OCDE<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Resultados do PISA: Canadá, Austrália, Bélgica, Finlândia, Hong Kong, Japão, Holanda, Nova Zelândia, Singapura e Coréia do Sul. In: OCDE. 2005. *How the world's best performing school systems come out on top. Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE/McKinsey & Company.

O documento destaca que:

(...) a prioridade geral dos gestores educacionais deveria ser definir de forma clara e concisa o que se espera em relação aos conhecimentos e habilidades dos professores, ou seja, definir padrões para um bom professor. Embora essa não seja uma tarefa simples, a idéia é que a definição desses padrões proporcione um marco para orientar as políticas de seleção, formação, avaliação e desenvolvimento na carreira do magistério. (BRASIL, 2011a, p. 1-2)

Em outro trecho do documento, destaca-se a necessidade de atrair candidatos com “grande potencial” para o magistério, só assim haveria uma seleção dos melhores candidatos e, consequentemente, garantiria bons professores para atuar na docência. (BRASIL, 2011a, p. 3). Os referenciais também definem o público-alvo do Exame, não explicitado na Portaria Normativa nº 14, de 21 de maio de 2010: “(...) o Exame será destinado a todos que tenham concluído ou estejam concluindo cursos de formação inicial para a docência, e que desejam ingressar na carreira do magistério” (BRASIL, 2011a, p. 4).

O então presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), Joaquim José Soares Neto<sup>30</sup>, em uma apresentação no Seminário Avaliação de Professores da Educação Básica: uma agenda em discussão, patrocinado pela Fundação CESGRANRIO, apresenta dados da pouca atratividade da carreira docente com base nos questionários do Enem 2007. Segundo Soares Neto (2010), a partir da distribuição de respostas no Enem 2007 à questão - “Que profissão escolheu seguir?” – dos 72,7% dos alunos que definiram a profissão, apenas 5,2% indicaram a professor do Ensino Fundamental e Médio. Outro dado apontado é que a probabilidade de escolha de ser professor diminui de acordo com a nota do candidato do Enem 2007 – 8,75% dos candidatos que tiraram abaixo de 20 pontos desejam a profissão, que vai diminuindo progressivamente de acordo com o aumento da nota do candidato no Enem, chegando a 3,43% entre os que tiraram acima de 80 pontos na avaliação. Também aumenta a probabilidade de escolher ser professor entre os candidatos de menor renda familiar – 7,88% optam pela profissão entre os que declaram até 2 salários mínimos de renda familiar. Já entre os que declaram ter renda familiar acima de 30 salários mínimos, apenas 2,56% seguiriam a carreira docente.

---

<sup>30</sup> Joaquim José Soares Neto foi presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de 21 de dezembro de 2009 a 18 de janeiro de 2011.

Assim, o presidente do INEP responde à seguinte questão: "Por que avaliar professores?":

- É evidente o papel central do professor para o processo ensino-aprendizagem.
- Embora as políticas educacionais sejam formuladas, prioritariamente, pelo MEC e pelas secretarias, a forma como essas políticas são implementadas dependem das decisões tomadas pelos professores diariamente em sala de aula.
- E essas decisões, por sua vez, dependem de vários aspectos, que vão desde o seu grau de adesão às políticas, até os recursos disponíveis, passando por seus próprios conhecimentos e habilidades (SOARES NETO, 2010, p.14).

Algumas das finalidades da avaliação, segundo o presidente do INEP, seriam: a seleção de profissionais que demonstram maior potencial para se tornar bons professores; a melhoria da efetividade docente por meio da manutenção das práticas que estiverem contribuindo para a efetividade da ação docente; a alteração daquelas que seriam inadequadas.

Portanto, segundo o presidente do INEP, o Exame Nacional permitiria:

- melhorar a qualidade do processo seletivo dos professores;
- promover uma discussão nacional sobre os conhecimentos e habilidades desejados para um candidato a professor;
- reduzir custos das redes estaduais e municipais;
- possibilitar o aumento da periodicidade de concursos;
- ser uma referência para a autoavaliação (sic) do candidato a professor;
- avaliar a compatibilidade entre a formação inicial e esses parâmetros para a profissão docente;
- subsidiar a elaboração de políticas de formação continuada para os professores recém contratados (SOARES NETO, 2010, p.14).

Do ponto de vista dos problematizadores, uma vez que os profissionais poderiam escolher as redes nas quais poderiam trabalhar, a certificação nacional traria algumas questões fundamentais, dentre elas, destaca-se a mais complexa: os entes federados com menor salário terão mais dificuldade de atrair os melhores profissionais classificados no cadastro nacional e, consequentemente, os estados/municípios que teriam melhores condições de trabalho e salário seriam beneficiados na escolha de vagas (SHIROMA e SCHNEIDER, 2011, p. 37). Segundo as autoras o exame levaria a um vínculo entre os melhores resultados e melhores salários e condições de trabalho:

Assim, é possível que essas (propostas salariais) se flexibilizem e os salários sejam diferenciados conforme a posição do candidato no ranking de classificação. A valorização dos professores, então, anunciada pelo MEC com a realização periódica do Exame, pode vir a depender prioritariamente de seu desempenho. Embora o exame seja dirigido a pessoas que queriam ingressar nas redes públicas de ensino, professores em efetivo exercício, insatisfeitos com a remuneração percebida, podem realizá-lo para disputar melhores salários em outras redes ou entes federados. (SHIROMA e SCHNEIDER, 2011, p. 37).

Várias Entidades nacionais<sup>31</sup> também se manifestaram contrárias à Portaria Normativa nº 14, de 21 de maio de 2010, entregando uma carta de manifestação (ANFOPE et al., 2010) ao então Ministro da Educação, Fernando Haddad, em audiência com as entidades, em 07 de junho de 2010. Limitando-se suas manifestações do ponto de vista acadêmico, as entidades apontaram três aspectos que deveriam ser considerados antes da implantação do exame. O primeiro seria a necessidade de que se tenha um currículo base para a formação docente. O segundo aspecto, apontado a partir das constatações de que “os testes de auto impacto” vêm sendo questionados devido às “consequências nefastas” a todo o sistema educacional e de que seria necessário definir um currículo “concebido à luz do perfil profissional” que se deseja avaliar para que sejam desenvolvidos os processos de avaliação docente. Já o terceiro aspecto alerta para o “estreitamento da visão curricular da formação” imposto pelo sistema de avaliação. Alertam as entidades que, não havendo um currículo básico para a formação docente, este seria substituído pela Matriz de referência do Exame Nacional. Assim, concluem os autores do documento:

Finalmente, a matriz de referência acaba sendo o instrumento que além de pautar o currículo das agências formadoras, permite a uniformização da produção de bens e serviços educacionais em larga escala, movimentando as empresas que se multiplicam, seja para produzir materiais, seja para preparar o próprio exame. Nessa perspectiva, os exames deixam de medir, de fato, aqueles aspectos básicos para o desempenho profissional, passando a medir o quanto os candidatos se preparam para fazê-los. Diante disto, a aprovação no Exame acaba não sendo um prognostico confiável do bom desempenho profissional. (ANFOPE et al., 2010, s/n)

O debate nacional sobre certificação docente desapareceu da agenda do Ministério da Educação. Seriam as resistências das entidades vinculadas à ANFOPE que teriam levado o Ministério recuar na implantação de tal política educacional? Seria a preocupação do Ministério com a oposição dos profissionais da educação ou mesmo das universidades responsáveis pela formação docente? Esta pesquisa não pode responder esta questão, porém, pode auxiliar na compreensão deste movimento nacional sobre a certificação docente na perspectiva do movimento internacional de avaliação dos professores e as idas e vindas deste debate nos cenário nacional.

<sup>31</sup> Assinaram o documento as seguintes instituições: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos e Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

## **5.2. Uma breve exposição das políticas de avaliação docente nos estados brasileiros**

A partir da legislação nacional que estabelece as avaliações docentes, como já destacado, vários estados brasileiros passaram a adotar o sistema. Segundo Santos et al. (2012), em artigo que faz o levantamento de todos os estados da federação, por meio dos sítios oficiais, dezesseis deles possuem processos de *avaliação docente*. Segundo o artigo, são eles:

- Região Norte: Amazonas, Acre, Roraima e Tocantins.
- Região Nordeste: Paraíba, Pernambuco, Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte e Sergipe.
- Região Centro-Oeste: Goiás.
- Região Sudeste: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo.
- Região Sul: Rio Grande do Sul.

O **Quadro 1**, a seguir, apresenta síntese referenciada no artigo de Santos et al. (2012), com as principais informações sobre os processos de avaliação docente nos estados que possuem tal política.

**QUADRO 1:** Resumo das políticas de avaliação de desempenho docente nos sistemas educacionais estaduais no Brasil<sup>32</sup>

<b>Política adotada</b>	<b>Estado da Federação</b>
Política de bonificação a partir do atendimento de metas educacionais referenciadas no desempenho dos alunos e/ou metas estabelecidas pelas respectivas Secretarias da Educação	Acre, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Sergipe e Tocantins.
Política de bonificação a partir de avaliação de projetos estabelecidos pela comissão de avaliação.	Roraima.
Avaliação docente por meio da adesão voluntária a uma prova de conhecimentos gerais e específicos para fins de promoção.	Bahia e São Paulo.
Avaliação de desempenho vinculada a progressão funcional.	Minas Gerais e Rio Grande do Sul
Política instituída por lei, mas não regulamentada.	Rio Grande do Norte.

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora, com base em Santos et al. (2012).

As autoras concluem em seu artigo que no Brasil está se ampliando uma política de avaliação docente submetida a uma “lógica de responsabilização”, afirmindo que:

<sup>32</sup> Para obter maiores informações sobre os processos de avaliação docente nos estados brasileiros e consultar o artigo na íntegra está disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CatarinadeAlmeidaSantos\\_res\\_int\\_GT2.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CatarinadeAlmeidaSantos_res_int_GT2.pdf)>. Acesso em 26 de dezembro de 2012.

Em todos os casos, tanto na adesão a um determinado prêmio ou na instituição do sistema de bonificação o caráter remuneratório é pontual, provisório e condicionado, não incidindo nos cálculos dos vencimentos e gratificações que integram os salários dos professores. Além desse aspecto, observa-se um rebuscamento dos critérios, criados de forma unilateral pela pasta executiva do estado contribuindo para a intensificação do trabalho docente e um sistema de competição, não contribuindo assim, para melhoria da qualidade da educação. (SANTOS et al., 2012, p. 14)

Ainda nas considerações finais as autoras asseguram que:

(...) os sistemas de avaliação implementados pouco ou quase nada se relacionam aos demais elementos da valorização docente, a saber: o direito à formação continuada e a melhoria de condições de trabalho e, principalmente, como já foi destacado anteriormente, a uma adequada remuneração para a função social exercida. (SANTOS et al., 2012, p. 14 e 15)

Diante desse contexto, considerou-se importante incluir aqui uma análise mais detalhada dos sistemas de avaliação docente de três estados da federação – Goiás, Minas Gerais e Bahia – além do estado de São Paulo (investigado com maior profundidade no **Capítulo VI**). O motivo da escolha das experiências de Goiás e Minas Gerais foi a localização, no levantamento bibliográfico realizado no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, de pesquisas relativas a essas experiências. A opção por analisar a política de avaliação docente baiana deve-se à peculiaridade de sua efetivação pois, mesmo sendo um governo apoiado por movimentos sociais e sindicatos – o Partido dos Trabalhadores (PT) – desenvolve uma política de avaliação docente que será apresentada ainda neste capítulo.

### **5.2.1. A política de avaliação de desempenho docente em Minas Gerais**

Como já apontado no **Capítulo I**, a dissertação de Mestrado de Cunha (2009) tem por objeto de pesquisa a política de Avaliação de Desempenho dos professores da rede estadual de **Minas Gerais**, na cidade de Juiz de Fora e a relação entre este processo e a melhoria da qualidade de ensino. Essa avaliação docente, denominada *Avaliação de Desempenho Individual* (ADI), foi instituída em 2003 para todo o funcionalismo estadual mineiro. O autor investiga, por meio de entrevistas, professores efetivos avaliados por este processo, membros da comissão avaliadora e a Direção da escola. Cunha (2009) tenta obter respostas para as seguintes indagações: pontos positivos e negativos do processo de avaliação e a influência e repercussão na melhoria (ou não) da qualidade do trabalho docente.

Para compreender o processo atual, o autor reconstrói o cenário da reforma do Estado brasileiro na década de 1990 e o impacto desta política em Minas Gerais detalhando duas reformas no âmbito do estado: a primeira que vai de 1991 a 1998 e é denominada “Minas aponta o caminho” e a segunda reforma, que se inicia nos anos 2000, chamada de “Choque de Gestão”.

A primeira defendeu a descentralização da administração chegando, inclusive, às escolas. Segundo Cunha (2009), a reforma priorizou cinco campos de atuação: autonomia da escola do ponto de vista pedagógico, administrativo e financeiro; fortalecimento da direção da escola e dos colegiados; programa de formação continuada de profissionais da educação; avaliação do sistema educacional e integração com os municípios. Segundo o autor, autonomia escolar foi o ponto central da reforma, pois a autonomia estava vinculada à responsabilização. Mesmo sendo defendida como fundamental para o êxito da política educacional, a aclamada autonomia foi relativa, pois “(...) a estrutura se manteve em sua essência centralizada, com a homogeneização das normas para toda a rede de ensino, permanecendo a escassez de recursos” (CUNHA, 2009, p. 43).

A segunda reforma, denominada “Choque de Gestão”, foi efetivada em 2003, num cenário de instabilidade econômica e administrativa caracterizado por um colapso gerencial e fiscal que foi considerado como legado de governos anteriores pelo governador eleito, Aécio Neves. A reforma, segundo Cunha (2009), possuía como objetivo modernizar e dar eficiência ao estado mineiro, bem como garantir a transparência em suas ações. Assim, segundo Cunha:

As ações implementadas nesse sentido buscam revisar o modelo de gestão dos recursos humanos, dos processos e rotinas administrativas, consolidar a parceria com o terceiro setor e o setor privado na prestação do serviço público, alinhadas, à avaliação de desempenho institucional e individual e à transparência da gestão pública. (CUNHA, 2009, p. 53)

É neste contexto de reformas no estado mineiro que a avaliação de desempenho é incorporada ao sistema educacional a partir de 1995, sendo que nos primeiros dois anos o processo foi por adesão das escolas. Em 1997 a Secretaria de Educação estende a avaliação de desempenho para todos os profissionais (professores e funcionários) em estágio probatório que foram aprovados no último concurso.

Segundo Cunha (2009), a partir deste momento a avaliação de desempenho passou a ser realizada de forma sistemática em todas as escolas da rede com instrumento padrão. Ainda segundo o pesquisador, com uma rede de ensino tão grande e contendo realidades educacionais tão diversas “(...) uma

avaliação uniforme que não contemplava a heterogeneidade do sistema, causou mal-estar e insatisfação no ambiente escolar" (CUNHA, 2009, p. 60).

Assim, no ambiente escolar a avaliação foi encarada como uma *formalidade* e não como instrumento que pudesse contribuir com sua melhoria devido ao desconhecimento do processo avaliativo por grande parte dos profissionais da educação, sendo um instrumento oriundo do mundo empresarial e, portanto, distante da realidade das escolas públicas mineiras.

A partir de 2003, com o início do Governo de Aécio Neves, a avaliação de desempenho passa a ser denominada *Avaliação de Desempenho Individual* (ADI), sendo obrigatória para todos os funcionários públicos, sendo eles efetivos, estáveis, ocupantes de função gratificada do estado de Minas Gerais, no âmbito da administração pública direta, autarquias e fundações do poder Executivo, com normas específicas para o setor educacional.<sup>33</sup>

Os objetivos da ADI, expressos em cartilha desenvolvida pela Secretaria de Planejamento de Gestão, são:

- Aprimorar o desempenho dos servidores e dos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual;
- Valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor;
- Aferir o desempenho do servidor no exercício de cargo ocupado ou função exercida;
- Identificar necessidades de capacitação do servidor;
- Fornecer subsídios à gestão da política de recursos humanos;
- Contribuir para o crescimento profissional e para o desenvolvimento de novas habilidades do servidor;
- Possibilitar o estreitamento das relações interpessoais e a cooperação dos servidores entre si e com suas chefias; e
- Contribuir para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública do Poder Executivo Estadual. (MINAS GERAIS, 2004, p. 1 e 2)

O mesmo documento também explicita os critérios para mensuração do desempenho dos servidores:

- I - Qualidade do trabalho – grau de exatidão, correção e clareza dos trabalhos executados.
- II- Produtividade no trabalho – volume de trabalho executado em determinado espaço de tempo.
- III- Iniciativa – comportamento proativo no âmbito de atuação, buscando garantir eficiência e eficácia na execução dos trabalhos.
- IV- Presteza – disposição para agir prontamente no cumprimento das demandas de trabalho.
- V- Aproveitamento em programa de capacitação – aplicação dos conhecimentos adquiridos em atividades de capacitação na realização dos trabalhos.
- VI- Assiduidade – comparecimento regular e permanência no local de trabalho.

<sup>33</sup> A *Avaliação de Desempenho Individual* (ADI) foi instituída por meio da Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003 e regulamentada pelo Decreto nº 43.672, de 04 de dezembro de 2003. Para os servidores dos órgãos centrais, regionais e escolas estaduais, a Secretaria de Planejamento e Gestão instituiu normas específicas, por meio da Resolução SEPLAG/SEE nº 5645, de 13 de agosto de 2004.

- VII- Pontualidade – observância do horário de trabalho e cumprimento da carga horária definida para o cargo ocupado.
- VIII- Administração do tempo e tempestividade – capacidade de cumprir as demandas de trabalho dentro dos prazos previamente estabelecidos.
- IX- Uso adequado dos equipamentos e instalações de serviço – cuidado e zelo na utilização e conservação dos equipamentos e instalações no exercício das atividades e tarefas.
- X- Aproveitamento dos recursos e racionalização de processos – melhor utilização dos recursos disponíveis, visando à melhoria dos fluxos dos processos de trabalho e à consecução de resultados eficientes.
- XI- Capacidade de trabalho em equipe – capacidade de desenvolver as atividades e tarefas em equipe, valorizando o trabalho em conjunto na busca de resultados comuns. (MINAS GERAIS, 2004, p. 3 e 4)

Sobre uma das questões investigadas – pontos positivos e negativos do processo de avaliação – em suas conclusões o autor destaca somente os pontos negativos do processo de avaliação docente:

- A avaliação, por ser um processo individual e classificatório, não prevê momentos de reflexão sobre os problemas do cotidiano escolar.
- A avaliação docente causa tensão por ter caráter punitivo. O diretor troca a participação que denomina como consciente por uma participação forçada.
- A avaliação não soluciona a precariedade do trabalho docente, que, segundo o autor, só vem se acirrando.
- Os professores posicionam-se, quase que em sua totalidade, contra a avaliação no seu formato atual, porém sendo favoráveis a uma avaliação que traga crescimento profissional e que possa subsidiar seu trabalho e projeto pedagógico de sua escola. Portanto, o processo avaliativo não pode ser pontual e sim cumulativo e os docentes devem ser preparados para este processo, conhecendo bem os procedimentos e a forma como seus resultados serão utilizados.

Também em suas conclusões, Cunha (2009) demonstra que a absoluta maioria dos docentes participantes da pesquisa não percebeu melhoria na qualidade de ensino devido à ADI. Segundo o pesquisador, nem poderia, pois um único instrumento não é capaz de modificar ou melhorar a qualidade de ensino. Alerta que o descritor "Capacitação Profissional" não é mensurável e, portanto, não tem uma resposta dos responsáveis pela definição de políticas de formação continuada em larga escala. Além disto, segundo o autor, talvez a ADI pudesse influenciar e ajudar na melhoria da qualidade de ensino à medida que se tornasse um processo de participação efetiva dos servidores.

Outra pesquisa que se dedica ao exame do processo de implantação da avaliação de desempenho dos professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais é a de Ambrósio (2001). A autora também analisa o processo de implantação da avaliação de desempenho dos professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais na década de 1990, com pesquisa realizada nos anos 2000, em três escolas da rede estadual de Minas Gerais no município de Juiz de Fora. Os dados foram coletados por meio de entrevista com o diretor, um membro da comissão avaliadora e quatro professores do ensino fundamental de

cada escola pesquisada. Também foi utilizada pela autora a pesquisa documental sobre o processo de avaliação docente dos professores da rede pública de Minas Gerais. Sua perspectiva de análise está pautada nos estudos das políticas públicas educacionais nos anos de 1990.

Segundo a autora, os compromissos e prioridades definidos pelo governo de Minas Gerais definiam grandes transformações no sistema educacional mineiro, dentre eles a adoção de um sistema de avaliação externa e ênfase na formação continuada de professores. (AMBRÓSIO, 2001, p.20). A avaliação de desempenho docente é analisada pela autora na perspectiva da teoria da administração nas organizações empresariais e as possíveis influências dessas teorias na organização escolar, em especial no sistema educacional mineiro. Assim, a autora alerta:

Caso a escola seja tratada como uma organização empresarial a avaliação de desempenho de seus profissionais estará sujeita às normas instituídas nessa organização, não se levando em conta a especificidade de uma escola, ou seja, o seu trabalho de natureza eminentemente pedagógico. (AMBRÓSIO, 2001,p.60)

Como resultado da pesquisa, a autora conclui que:

- Há submissão das escolas quanto à proposta de avaliação efetuada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Porém, ocorre o que autora denomina de “adaptações convenientes” a cada cultura escolar com objetivo de aligeirar os procedimentos e, assim, evitar os desgastes que o processo traz às unidades escolares.
- A avaliação docente é vista com descrédito pela comunidade escolar, não gerando, portanto, mudanças na prática pedagógica docente.
- A aplicação dos instrumentos é transformada em uma tarefa burocrática e obrigatória, tornando-os, portanto, inócuos.

### **5.2.2. A política de avaliação de desempenho docente em Goiás**

A Dissertação de Mestrado de Siqueira (2011) tem como objeto de estudo a avaliação de desempenho dos professores da Rede Estadual de Ensino de **Goiás**. Por meio de entrevista semiestruturada com 31 sujeitos (membros da comissão de avaliação e professores avaliados de duas escolas de Goiânia, gestores da Secretaria de Educação e Subsecretaria Metropolitana e gestores do sindicato dos professores) realizada entre o período de 2007 a 2010 a autora investiga a sistemática de avaliação de desempenho dos professores, do planejamento e a utilização dos resultados. Por meio da análise documental a pesquisadora apresenta a sistemática de avaliação de desempenho dos professores da Rede Estadual de Ensino de Goiás.

Segundo a pesquisa, em manual de orientação para a avaliação de desempenho dos servidores está explicitado o principal objetivo da avaliação é a “(...) melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes que compõem o sistema educacional público” (GOIÁS, 2009, p. 12). No mesmo documento a Secretaria Estadual de Goiás informa os demais objetivos da avaliação de desempenho docente:

- Implantar e desenvolver na Seduc um processo de avaliação de desempenho que possibilite, de forma contínua, o acompanhamento da atuação do servidor;
- Valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor;
- Identificar ações para o desenvolvimento profissional do servidor;
- Aprimorar o desempenho do servidor e os serviços prestados pela rede estadual de ensino;
- Contribuir para a implementação do princípio de eficiência na administração pública;
- Subsidiar a progressão horizontal do servidor. (GOIÁS, 2009, p.17)

Segundo o Manual de Orientação do Estado de Goiás, de 2009, o público-alvo da avaliação de desempenho docente são todos os profissionais da educação: professores que atuam em sala de aula, professores que exercem outras funções (diretor, coordenador, secretário, gerente de merenda, “dinamizador” ou professores lotados em órgãos regionais ou centrais), agentes administrativos educacionais e demais servidores efetivos. Os servidores da Secretaria de Educação são avaliados pelos seguintes requisitos: assiduidade, pontualidade, produtividade, planejamento das atividades, práticas pedagógicas ou administrativas inovadoras, relações interpessoais e conduta ética. Os instrumentos de avaliação são: questionário de autoavaliação, questionário de avaliação do servidor e portfólio, sendo que todo o processo é acompanhado por uma comissão de avaliação instituída no local de trabalho do profissional. Na unidade escolar, no caso da avaliação do professor, a comissão é presidida pelo diretor de escola e tem como membros o coordenador pedagógico indicado pelo diretor e um professor lotado na unidade escolar eleito pelos seus pares.

A avaliação de desempenho é anual e a sua nota é obtida pela média aritmética simples obtida com os resultados da ficha de avaliação do portfólio, do questionário de avaliação pela comissão e do questionário de autoavaliação. Ao final de cada triênio, a comissão de avaliação calcula a média aritmética obtida pela soma das médias anuais dividida por três. Segundo a Secretaria de Educação de Goiás (conforme o mesmo documento citado na pesquisa de Siqueira, 2011), o triênio de 2007 a 2010 foi calculado de maneira a considerar apenas o biênio, já que o primeiro ano de aplicação da avaliação de

desempenho, apesar de obrigatório, foi considerado pela Pasta ainda uma atividade experimental.

Os resultados da avaliação de desempenho são assim interpretados:

- Acima do esperado (notas de 10,0 a 8,0) - Na maioria das vezes, supera o esperado. Seu desempenho é reconhecido por todos com destaque.
- Atinge o esperado (notas de 7,9 a 6,0) - Em geral, alcança os objetivos de forma adequada, contribuindo para os resultados de sua área.
- Atinge parcialmente o esperado (notas de 5,9 a 4,0) - Em geral, contribui de forma parcial com os resultados de sua área.
- Abaixo do esperado (notas até 3,9) - Na maioria das vezes, contribui pouco para os resultados de sua área. (GOIÁS 2009, p.35)

Nesse panorama, as principais conclusões do estudo de Siqueira (2011) são:

- Há uma fragilidade na sistemática da avaliação de desempenho dos professores da rede estadual de Goiás, pois o "(...) projeto de avaliação de desempenho encontra-se desarticulado de um projeto pedagógico mais amplo, que viabilize programas de formação ou discussão das condições de trabalho dos professores" (SIQUEIRA, 2011, p.114).
- A avaliação de desempenho docente gera descrédito junto aos professores e o processo é descrito pela autora como autoritário.
- O sistema de avaliação resume-se apenas em um mecanismo para gerar critérios de progressão na carreira e, portanto, apenas vinculado à remuneração e não está articulada à avaliação da escola. Assim, o processo não resulta em subsídios para reorientação das práticas dos professores.
- O processo de avaliação docente goiano está inserido no contexto de políticas educacionais referenciados em orientações de organismos internacionais. Segunda a autora as "(...) políticas educacionais de Goiás estão em perfeita sintonia com as políticas ditadas pelos países centrais" (SIQUEIRA, 2011, p.114).

A autora também assinala em suas conclusões:

Nas escolas pesquisadas, percebe-se o corporativismo no escamoteamento dos dados referentes à avaliação dos professores. Todos os servidores foram considerados "excelentes contribuidores" ou "bons contribuidores", sem ao menos atenderem aos critérios estabelecidos nos instrumentos avaliativos. A avaliação de desempenho implementada não consegue estabelecer inter-relação entre o trabalho individual e o projeto pedagógico das escolas. Nesse sentido, não incorpora a participação do professor nas atividades de gestão escolar, nem mesmo procura avaliar a pertinência do Projeto Político Pedagógico da escola. Essa sistemática está mais para controle que assessoramento. (SIQUEIRA, 2011, p.116).

### **5.2.3. A política de avaliação de desempenho docente na Bahia**

Mesmo não havendo pesquisas publicadas sobre a experiência de avaliação docente realizada na Bahia, segundo pesquisa efetuada no Banco de

Teses Dissertações da CAPES, optou-se pela análise desta política, como já apontado neste capítulo, pela peculiaridade de sua efetivação, que será resgatada a partir das informações contidas no Portal da Secretaria de Educação da Bahia e no Portal do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do estado da Bahia. O artigo de Santos *et al.* (2012) também traz uma pequena análise dos processos de avaliação docente neste estado.

Durante o primeiro mandato do Governador Jaques Wagner<sup>34</sup>, foi publicada a Lei nº 10.963/2008 (BAHIA, 2008) que reestrutura o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, neste caso específico do grupo ocupacional efetivo de professor e coordenador pedagógico. Também define critérios de padrão, ou seja, o agrupamento dos cargos destes profissionais de acordo com a titulação exigida e de grau, sendo a posição estabelecida para os servidores ocupantes dos cargos de professor e coordenador pedagógico dentro do respectivo padrão, de acordo com os critérios de promoção estabelecidos na lei.

Os cargos mencionados são estruturados nos Padrões P, E, M e D, de acordo com a titulação, compreendendo 07 (sete) graus em cada padrão, da seguinte forma:

I - Padrão P, integrado por Professor e Coordenador Pedagógico, com titulação em licenciatura plena;

II - Padrão E, integrado por Professor e Coordenador Pedagógico, com titulação em licenciatura plena e especialização em nível de pós-graduação com carga horária mínima de 360 horas;

III - Padrão M, integrado por Professor e Coordenador Pedagógico, com titulação em licenciatura plena e mestrado;

IV - Padrão D, integrado por Professor e Coordenador Pedagógico, com titulação em licenciatura plena e doutorado. (BAHIA, 2008,p.01)

A promoção ocorre de um grau para o imediato superior, sempre dentro do mesmo padrão que, segundo a mesma legislação esta condicionada à existência de vagas, a disponibilidade orçamentária e considerando os seguintes requisitos:

I - interstício mínimo de 36 (trinta e seis) meses de permanência em cada Padrão;

II - avaliação individual;

III - avaliação institucional.

§ 1º - O interstício previsto no inciso I deste artigo poderá ser reduzido para 24 (vinte e quatro) meses, desde que a instituição em que tenha exercício o servidor obtenha, na

---

<sup>34</sup> Jaques Wagner, do Partido dos Trabalhadores, está no governo da Bahia desde 1º de janeiro de 2007. Foi reeleito em 2011 para um novo mandato.

avaliação institucional, média compatível com a nacional, além do cumprimento do requisito. (BAHIA, 2008,p.02)

São elegíveis para participarem do processo de avaliação os profissionais que possuem vínculo efetivo com mais de três anos de efetivo exercício, que estejam desempenhando atividades compatíveis com a carreira do magistério e que não tenham tido promoção nos graus da carreira nos três anos anteriores.

O processo da avaliação de desempenho é constituído de duas mensurações complementares:

a) Avaliação individual: o grau de conhecimento dos profissionais é mensurado mediante a aplicação de provas de conhecimentos pedagógicos e específicos da disciplina de formação ou atuação do profissional, e tem caráter eliminatório e classificatório;

b) Avaliação institucional: por entender que o professor é co-responsável pelo desempenho da sua unidade de lotação foi instituída a avaliação institucional que é determinada pelos indicadores nacionais adotados pelo Ministério da Educação (MEC). Tem caráter apenas classificatório. (BAHIA, 2010)

A classificação se dá na combinação dos resultados das duas avaliações (a do professor e a de sua unidade de lotação), quando a avaliação individual tem um peso consideravelmente maior que a da institucional.

Portanto, a política de avaliação docente está vinculada ao plano de carreira e, consequentemente, à remuneração dos profissionais da educação do estado da Bahia. Segundo Santos *et al.* (2012), a avaliação ocorre por meio da adesão voluntária dos profissionais a uma prova de conhecimentos gerais e específicos e a progressão na carreira é concedida apenas para uma parte dos profissionais inscritos em cada disciplina, limitados em 3.000 mil vagas. Também segundo os mesmos autores, a partir dos resultados da prova, os candidatos são classificados a partir das maiores notas obtidas após se ultrapassar um ponto de corte.

Esta política de avaliação foi realizada nos anos de 2010 e 2011 e interrompida entre os anos de 2012 e 2013 por ser considerada pelo sindicato dos professores “um mecanismo de caráter classificatório e meritocrático”.

Uma greve de 112 dias em 2012 pode ser um dos motivos que levou o governo da Bahia a recuar e alterar o processo de avaliação docente. Segundo o Portal do Servidor da Bahia, o processo de avaliação foi substituído por um “curso de atualização em práticas pedagógicas”. O curso possibilita, segundo as informações do site, mudança de até dois graus na carreira e um ganho médio de 14% no salário e, para ter direito às promoções, é preciso frequência mínima nas duas etapas do curso, realizado pela Universidade de Brasília (UnB), na modalidade a Distância, com duração de 120 horas. (BAHIA, 2014)

Os processos de avaliação docente apresentados neste capítulo são diversos em seus objetivos e formas. No caso do Ministério da Educação, a avaliação docente está vinculada à tentativa de certificação de professores. Na experiência mineira o resultado obtido pelo servidor em sua ADI é utilizado como critério para pagamento do prêmio por produtividade e adicional de desempenho, um bônus pago de acordo com o resultado do desempenho do servidor e da instituição onde o profissional atua. Os resultados da ADI também são utilizados para fins de aplicação da pena de demissão ou dispensa do profissional. No caso de Goiás e da Bahia, os resultados da avaliação docente são utilizados para progressão na carreira.

Nas três experiências estaduais apresentadas, Minas Gerais, Goiás e Bahia, os processos de avaliação são denominados *avaliação de desempenho* que, essencialmente, estariam vinculados ao *desenvolvimento profissional docente*. Porém, os processos de avaliação docente ora apresentados parecem estar mais associados à classificação, à seleção, ao controle e, em alguns casos, até à punição.

Pacheco e Flores (1999) destacam a dimensão política da avaliação que, ora pode ser apresentada numa lógica de desenvolvimento profissional com propósitos formativos, ora numa lógica de prestação de contas (accountability). (PACHECO e FLORES, 1999, p. 168).

---

Diante deste cenário complexo e controverso são analisados no **Capítulo VI**, apresentado a seguir, os processos de avaliação docente no estado de São Paulo resgatando, por meio de registros e documentos oficiais, sua origem, bem como, suas estratégias e instrumentos.

## **Capítulo VI**

### **A política de avaliação docente na rede paulista de educação: a *Promoção por Mérito* em seus múltiplos contextos**

Este capítulo apresenta a política de avaliação docente paulista denominada *Promoção por Mérito*, tanto na perspectiva regulamentadora, por meio da posição de defesa de uma política educacional da SEE/SP, portanto na perspectiva dos contextos da influência e da produção do texto, quanto do ponto de vista dos problematizadores, no contexto dos seus resultados/efeitos. São analisados também os dados quantitativos dos concursos realizados em 2010, 2011 e 2012 e as legislações e provas relativas ao último processo de *Promoção por Mérito*, focalizando a prova aplicada aos diretores. Neste aspecto, é destacado o contexto da produção de texto.

Optou-se também, nesta pesquisa, reconstituir as decisões da Comissão Paritária, composta por membros da Secretaria de Educação, Conselho Estadual de Educação e representantes dos sindicatos que representam os profissionais da educação. Como poderá ser visto neste capítulo, tanto a SEE/SP quanto os membros das entidades de classe, passam a defender uma única estratégia política e passam a ser regulamentadores. Pela singularidade deste cenário e pelos efeitos de suas decisões na política de *Promoção por Mérito*, optou-se por fazer uma reflexão sobre este processo.

Para compreender com mais profundidade as políticas de avaliação docente, considerou-se primordial, nesta pesquisa, iniciar o exame desta política educacional considerando-a como parte de uma reforma educacional num contexto mais amplo. Assim, neste capítulo, propõe-se uma retomada das políticas de avaliação docente na Secretaria de Educação de São Paulo por meio da reconstituição da política educacional dos últimos anos.

Procurou-se também reconstituir a posição dos principais sindicatos ligados ao magistério e suas posições quanto à política de *Promoção por Mérito*, bem como sua posição na constituição da Comissão Paritária, quando deixam de ser problematizados e passam a ser regulamentadores.

## **6.1. A avaliação docente na rede pública do estado de São Paulo - sementes de uma política**

Em São Paulo, a Secretaria Estadual da Educação possui vários sistemas de avaliação docente, sendo o Concurso Público para provimento de cargos de professor o mais antigo e legitimado do ponto de vista legal, amparado, como já abordado, constitucionalmente.

Segundo Teixeira (1988), em 1962, o estado de São Paulo introduziu normas para o ingresso e reingresso no magistério público definindo que os concursos deveriam ser de provas e títulos. A partir da análise das Constituições brasileiras, é encontrado pela primeira vez o termo “concurso” na Constituição de 1934 que vincula este processo ao processo de estabilidade. As Constituições que se seguiram, 1937, 1946, 1967 e 1988, (BRASIL, 1986) tratam do tema e a última promulgada, em seu artigo 37, mantém a exigência, dando abertura para os cargos em comissão. Esta exigência, segundo Teixeira (1988), foi gradativa, sendo definitivamente incorporada a partir de 1966, por força de lei. A avaliação docente para fins de ingresso na carreira consolidou-se e, segundo Dallari (1985), além de assegurar igualdade de oportunidades também asseguraria qualidade, já que selecionaria dentre os candidatos, os mais preparados.

Alguns estudos realizados no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade da PUC-SP dedicaram-se a essa temática dos concursos para ingresso de professores da educação básica, como por exemplo, os de Gomes (1998), Ferreira (2006), Santos (2009) e Santos (2012).

A primeira pesquisa (GOMES, 1998) teve como principal objeto de análise a investigação dos concursos públicos na rede estadual paulista na década de 1980 para provimento de cargo de professor das séries iniciais. Assim, a pesquisa apresenta como objetivos elucidar o modelo de seleção de professores desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e avaliar a política de seleção de professores à luz das necessidades pedagógicas voltadas às séries iniciais. Algumas conclusões da pesquisa poderão elucidar este trabalho: a identificada pelo autor como tendência *conteudista* e tecnicista da prova e falta de seriedade com que a SEE/SP encara as questões relacionas à seleção e formação de professores, que segundo o pesquisador, marginaliza ainda mais a profissão docente.

A pesquisa de Ferreira (2006) teve como objetivo a análise do concurso público realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realizado em 2003, para provimento de cargo de professores de História. O pesquisador toma como referencial estudos sobre a profissionalização e a carreira docente.

Na conclusão de sua pesquisa Ferreira (2006) também aponta problemas que vão, desde falta de estrutura até questões objetivas mal elaboradas e divulgação insuficiente. Estes apontamentos parecem corroborar as conclusões de Gomes (1988). Os resultados de ambas as pesquisas demonstram que a forma como as vagas do concurso são disponibilizadas acabam provocando grandes deslocamentos para os professores, já que parte das vagas disponíveis não fica próxima da residência do ingressante. O fluxo maior, segundo a pesquisa a pesquisa de Ferreira (2006), seria nas regiões da capital e grande São Paulo, onde haveria mais vagas disponíveis.

Já a investigação de Santos (2009) analisou dois concursos públicos para professores de História em 2004 (professor adjunto) e 2007 (professor titular) realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo e teve como objetivo estudar as relações entre o concurso público, o processo de profissionalização dos professores e seu perfil sociocultural. A autora aponta que os concursos públicos, realizados por meio de exames “(...) ocupam um espaço privilegiado no sistema nacional, pois é a forma encontrada pela burocracia para selecionar os profissionais mais aptos aos cargos.” (SANTOS, 2009, p. 115). A pesquisadora também destaca que os editais do concurso explicitam as habilidades que o profissional deve demonstrar e o capital cultural exigido dos ingressantes, porém, o exame apenas avalia estas exigências de maneira conceitual, por meio de questões objetivas e dissertativas, não possuindo instrumentos para que possa ser avaliado na prática o que é exigido dos profissionais.

A pesquisa de Santos (2012) analisa os problemas de seleção e admissão de professores de Educação Física na rede estadual paulista de 1976 a 2010. O objetivo desta pesquisa foi analisar as características do modelo de seleção e admissão dos docentes, bem como a situação funcional dos professores. O autor da pesquisa propôs-se também identificar os elementos presentes neste modelo que podem ser associados com a qualidade de ensino oferecida pela Rede Pública Estadual. O pesquisador aponta, em suas conclusões, que nas últimas décadas tem havido um aumento na admissão de professores temporários, provocando uma permanente rotatividade de professores, já que os profissionais admitidos em caráter temporário não possuem vínculo com a unidade escolar. Assim, afirma o autor:

As evidências do estudo mostram que a expressiva parcela de profissionais contratados a título precário pouco contribuem para que a situação promova a continuidade do projeto pedagógico da escola, pois a instabilidade característica do contrato de trabalho estabelecido não permite estabelecer vínculos duradouros com a escola e sua integração à equipe de trabalho e aos alunos. Portanto, a não fixação de professores na escola tem sido um decisivo elemento negativo, que se acrescenta aos demais fatores que determinam a ineficiência observada na educação

pública de São Paulo, constatáveis nos baixos índices de qualidade do ensino aferidos nos sistemas de avaliação institucional. (SANTOS, 2012, p. 155-156)

Mesmo com todos os problemas apontados pelos autores que estudam os concursos públicos paulistas, este processo de avaliação docente parece ser menos controverso. Uma das razões que explicaria este cenário seria a legitimidade dada aos concursos, seja pelo amparo legal, seja pela tradição de que um concurso público envolveria, necessariamente, uma prova para verificar o candidato mais apto à vaga.

Vale ressaltar que, desde a publicação da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, estava prevista a avaliação de desempenho dos funcionários e integrantes do Sistema Público Estadual para fins de evolução funcional. Segundo esta legislação, o superior imediato era responsável por proceder, anualmente, a avaliação de desempenho dos funcionários e servidores que lhe estivessem subordinados. Os desempenhos profissionais dos servidores eram classificados a partir dos seguintes conceitos: *Muito Bom* (MB), *Bom* (B) e *Regular* (R). Os conceitos eram transformados em pontos que, somados, dariam direito à evolução funcional. Porém, na mesma legislação (art. 108) estavam previstos percentuais de distribuição compulsória dos conceitos:

- I - 20% (vinte por cento) do total de funcionários e servidores o conceito de desempenho "Muito Bom";
- II - 60% (sessenta por cento) do total de funcionários servidores o conceito de desempenho "Bom";
- III - 20% (vinte por cento) do total de funcionários e servidores o conceito de desempenho "Regular".

Não foram localizados registros deste processo no CGRH e não há uma resolução específica da SEE/SP a esse respeito, pois toda a orientação esteve sob a responsabilidade da extinta Secretaria de Estado dos Negócios da Administração. Contudo, uma antiga funcionária da Coordenadoria de Recursos Humanos da Secretaria da Educação faz um breve relato deste processo, afirmando que nesta avaliação de desempenho houve vários problemas em virtude do "*subjetivismo e protecionismo dos avaliadores*". Segundo a mesma funcionária, os critérios utilizados foram, segundo suas próprias palavras: "*os mais absurdos possíveis, acarretando muita insatisfação no ambiente de trabalho e no caso de docente, prejudicando até o aprendizado dos alunos*". A subjetividade dos critérios desta avaliação, segundo a mesma profissional, acabava, na prática, levando a uma distribuição de conceitos MB para, por exemplo, profissionais prestes a se aposentar, os considerados mais pobres e os

mais antigos. Já os conceitos mais baixos eram dados, geralmente, para os novos profissionais.

Ainda na década de 1990, houve outra experiência de avaliação dos profissionais do sistema público estadual, regulamentada pela extinta Secretaria da Administração e Modernização do Serviço Público, que também foi aplicada para os profissionais que atuavam na SEE/SP. Regulamentada pela Instrução do Secretário de Administração e Modernização do Serviço Público (SÃO PAULO, 1995), o objetivo da avaliação era verificar os níveis de desempenho dos profissionais com menos de dois anos de serviço público estadual, fossem eles estatutários (apoiado na legislação do estágio probatório), temporários e celetistas. A avaliação era preenchida pelo superior imediato levando em consideração um formulário específico. O formulário de avaliação deveria ser aplicado a todos dos servidores, exceto para as classes para os quais havia legislação específica para estágio probatório ou experimentação. Pela leitura da Instrução, entende-se que o formulário de avaliação também seria aplicado entre os profissionais com mais de dois anos de prestação de serviço público, pois entre os procedimentos que deveriam ser adotados pelo superior imediato, um deles seria: "Anotar, no verso do formulário de avaliação o servidor com mais de 2 anos de serviço público a data de ingresso". No caso dos profissionais da educação, havia um formulário específico. (ver **ANEXO 2**)

Porém, segundo a mesma funcionária da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria de Educação, a avaliação não tinha validade para evolução funcional e era utilizada exclusivamente para "exonerar os profissionais que tiveram um desempenho insatisfatório até dois anos de serviço público".

Não é objetivo deste estudo detalhar as formas de ingresso e a carreira dos profissionais da educação da rede pública do Estado de São Paulo, porém para analisar a avaliação de desempenho docente há que se resgatar a política educacional dos últimos anos, bem como trazer à luz alguns aspectos da carreira docente para uma compreensão global desse processo.

Para tanto, busca-se reconstituir aqui a política educacional das últimas três gestões: Maria Helena Guimarães de Castro (2007 a 2009), Paulo Renato Souza (2009 a 2011) e Herman Jacobus Cornelis Voorwald (2011 até os dias atuais).

Vale observar, no entanto, que a leitura desta pesquisadora é a de uma profissional que viveu intensamente esse período da política educacional paulista, fazendo parte da equipe técnica da CENP entre os anos de 2001 a 2007, sendo Coordenadora da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas

Pedagógicas) durante parte da gestão de Maria Helena Guimarães de Castro e toda a gestão de Paulo Renato Souza e atuando como Assessora de Gabinete com a chegada de Herman Voorwald como Secretário da Pasta. Tais experiências profissionais, fatalmente estarão presentes, interferindo nas leituras e análises desta pesquisadora. Dificilmente seria possível separar a pesquisadora da profissional que atua em cargos de gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. No entanto, considera-se que, ter consciência desse processo e interferência, já constitui parte do esforço para o ato de “tomar distância”, problematizar informações, “estranhar o familiar” – condições imprescindíveis para o processo reflexivo próprio à pesquisa acadêmica.

Corroborando esta perspectiva, Brito e Leonardos (2001) afirmam em seu artigo sobre a identidade das pesquisas qualitativas:

Pensemos que, ao invés de negar sua subjetividade, o pesquisador deve procurar ter consciência dela durante todo o processo de pesquisa, analisando-a como mais um dado desse processo (BRITO e LEONARDOS, 2001, p.19).

Da mesma forma, Giovanni (1988), em pesquisa sobre as relações entre a origem e a destinação das pesquisas educacionais e sobre a natureza do trabalho do pesquisador educacional, considera que, desde que se tenha consciência do que isso implica, a familiaridade desse pesquisador com a realidade que investiga pode ser “(...) não somente útil, mas necessária” (p. 253). E acrescenta:

Na verdade, o que essa proximidade em relação ao objeto de estudo representa e garante é justamente a possibilidade de uma relação de “recuo”, de afastamento, de objetividade indispensável para compreensão desse objeto. Ou seja, na busca do “ver melhor” e com mais objetividade, não é possível “tomar distancia” de um objeto com o qual não se tenha nunca vivido uma relação de proximidade (GIOVANNI, 1988, p. 254).

Para a autora, esse é o principal “nó” da relação entre pesquisa educacional e a realidade à qual ela se refere e aí reside a diferença entre os pesquisadores de outras áreas e o pesquisador nas Ciências Humanas: “(...) o pensar do cientista social, em especial do pesquisador educacional, pode mudar a realidade que ele estuda e ação dos que nela atuam” (GIOVANNI, 1988, p. 257).

Com isso em mente, retoma-se a seguir, as principais ações da política educacional dos últimos seis anos, tanto na perspectiva regulamentadora, voltada para a defesa da política de avaliação, quanto na perspectiva problematizadora, contrária a tal política.

### **6.1.1. A política de bonificação no estado de São Paulo**

Mesmo que a política de bonificação não esteja referenciada em processos de avaliação docente, justifica-se sua análise por ser uma das ações que compõe uma política mais ampla de prestação de contas (*accountability*).

A partir de julho de 2007, a Secretaria Estadual de Educação passou a ser gerida pela socióloga Maria Helena Guimarães de Castro<sup>35</sup>. Assim que assumiu a Secretaria de Educação, anunciou um plano de Dez Metas a serem cumpridas até 2010:

- 1- Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
- 2- Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série.
- 3- Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
- 4- Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
- 5- Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
- 6- Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
- 7- Implantação do Ensino Fundamental estruturado em nove anos, em regime de colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries)
- 8- Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para implantar:
  - programas de formação continuada de professores integrados em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações;
  - estrutura de apoio à formação e ao trabalho de professores coordenadores e supervisores de ensino para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs;
  - programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.
- 9- Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
- 10 - Programas de obras e melhorias de infraestrutura das escolas. (...) (SÃO PAULO, 2007, p.1)

Também durante a gestão de Maria Helena Guimarães de Castro foi lançado, em maio de 2008, o *Programa Qualidade na Escola* (PQE), que se baseia na construção de um indicador que associa a avaliação do desempenho dos alunos nas séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e Ensino Médio (1ª à 3ª série), considerando o resultado do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), ao fluxo escolar (taxa de aprovação, repetência e evasão). Este indicador, denominado Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

<sup>35</sup> Antes de assumir como Secretária de Educação de São Paulo, Maria Helena havia deixado o posto de Secretária de Educação do Distrito Federal, cargo que ocupou em 2007. Também foi Secretária Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social e Secretária de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico no estado de São Paulo. Durante a gestão de Paulo Renato Souza à frente do Ministério da Educação, no governo de Fernando Henrique Cardoso, Maria Helena Guimarães de Castro trabalhou no INEP a partir de 1995, sendo que em 2002, no último ano do Governo de Fernando Henrique Cardoso, passou a presidir o Instituto.

(IDESP), estabelece metas anuais para cada segmento avaliado no conjunto das unidades escolares que compõem a rede estadual de ensino. O valor do bônus ao qual fazem jus todos os profissionais da unidade em seu conjunto é calculado, proporcionalmente, conforme o percentual de alcance das metas estabelecidas (SÃO PAULO, 2008b). Segundo a nota técnica do Programa de Qualidade da Escola, o principal objetivo do IDESP “(...) é a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública têm: o direito de aprender com qualidade”. (SÃO PAULO, 2009, p.1)

Segundo o mesmo documento o Programa:

(...) avalia anualmente cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem, a partir do IDESP - indicador que mede a qualidade das escolas. Assim, o programa cumpre o papel de apoiar o trabalho das equipes escolares no esforço da melhoria da educação e de permitir que os pais de alunos e a comunidade possam acompanhar a evolução da escola pública paulista. (SÃO PAULO, 2009, p.1)

Porém, a política de bônus não foi criada nesta gestão. A bonificação docente teve inicio com a publicação da Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2000 (SÃO PAULO, 2000a) que institui o Bônus Mérito aos integrantes do magistério em exercício nas escolas estaduais e outros órgãos da estrutura da SEE/SP e a Lei Complementar nº 890, de 28 de dezembro de 2000, (SÃO PAULO, 2000), que institui o Bônus Gestão às classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério.

Trata-se, segundo a primeira lei, de vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez e vinculada à aferição da frequência apresentada pelo profissional de ensino, neste caso os professores da rede pública do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2000). Em decreto que regulamenta a LC nº 891/2000, fica evidente a vinculação do Bônus Mérito à frequência desses profissionais, quando são excluídas da aferição de frequência as faltas abonadas, justificadas e injustificadas para fins de computo da bonificação (São Paulo 2000a).

Já a segunda lei define os critérios do Bônus Gestão e traz outros elementos de análise da atuação dos elegíveis para receber a vantagem pecuniária. Os profissionais abrangidos pela Lei são os dirigentes regionais, supervisores de ensino, diretores e vice-diretores das escolas e professores coordenadores. O decreto que regulamenta esta forma de bônus traz, em seu artigo 4º os demais critérios que definem o pagamento do Bônus Mérito:

I - A avaliação do desempenho apresentada pelo servidor durante o exercício de 2000, por meio da análise dos seguintes indicadores:

- a) configuração da escola, considerando-se o número de alunos e sua tipologia;
- b) desempenho da escola, considerando-se os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado - SARESP, conforme dados constantes no Centro de Informações Cadastrais - CICA, referentes ao ano de 1997, e os índices de abandono escolar relativo ao ano de 1999;
- c) aferição da frequência do servidor no exercício de 2000;
- d) frequência do conjunto dos professores da unidade escolar, considerando o número médio de ausências (...) (SÃO PAULO, 2001b)

Portanto, para além da aferição das ausências do próprio profissional, este começa a ser cobrado por outros indicadores, tais como: os resultados da avaliação da escola, por meio da análise dos resultados do SARESP, as frequências dos demais profissionais que atuam nas escolas sob sua direção, no caso do diretor e vice, ou sob sua jurisdição, no caso do supervisor e dirigente regional. Essas medidas podem ser consideradas embrionárias da política de bonificação por mérito atual.

As referidas leis foram promulgadas na gestão do Governador Mário Covas, do PSDB (1º mandato de 1995-1998 e 2º mandato de 1998 até sua morte em 2001), cuja Secretaria de Educação foi Teresa Roserley Neubauer da Silva, que se manteve no cargo durante 07 anos. Porém, os dois decretos que regulamentam as referidas leis - Decretos nº 46.167/2001 e nº 46.168/2000 - foram publicados na gestão de Geraldo Alckmin (PSDB).

Com a posse do então vice-governador, Geraldo Alckmin, em razão do falecimento do governador Mário Covas, foi publicada uma nova lei sobre o tema bonificação, a LC nº 909, de 28 de dezembro de 2001. A principal diferença entre as duas leis publicadas sobre o tema foi que além da aferição da frequência a bonificação estaria vinculada à "avaliação de desempenho apresentada pelo profissional" (SÃO PAULO, 2001), porém a lei não explicita quais seriam os parâmetros desta avaliação. Esta alteração, a nosso ver, parece ser estruturante, pois abre um caminho para os processos de avaliação docente na rede pública estadual.

Destacam-se também, duas alterações que foram feitas na última lei publicada em 2001, a LC nº 909, comparando com a LC nº 891, de 2000: Na LC nº 891, de 2000, o valor do Bônus Mérito passa de, no mínimo, R\$ 700,00 para R\$ 1.000,00 na LC nº 909. Porém, diferente da LC nº 891 que definia o pagamento do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério que contasse com no mínimo noventa dias em exercício no cargo ou função atividade em 1º de dezembro de 2000, a LC nº 909 definia que o pagamento mínimo do bônus estava vinculado ao cumprimento dos requisitos de estar em exercício na data-base de 1º de janeiro de 2001 na rede estadual de ensino em cargos ou funções do Quadro do Magistério e contar com no mínimo duzentos dias de exercício,

consecutivos ou não em carga ou função-atividade na rede pública estadual. Portanto, ao mesmo tempo em que se aumenta o valor pago pelo bônus, também aumentam-se as exigências para que o profissional tenha direito ao recurso financeiro.

Foi por meio da Lei Complementar nº 963, de 16 de dezembro de 2004 (SÃO PAULO, 2004) que instituiu o bônus aos integrantes do Quadro do Magistério, durante a Gestão do Secretário Gabriel Chalita (2003 - 2007), no governo de Geraldo Alckmin (PSDB). Os critérios do pagamento do Bônus foram definidos no Decreto nº 49.365, de 9 de fevereiro de 2005 (SÃO PAULO, 2005), que regulamentou e definiu critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério que levavam em consideração vários aspectos: número de alunos por escola; taxa de aprovação (diurno e noturno); realização de atividades educativas no ambiente escolar aos fins de semana (Programa Escola da Família); relação da equipe escolar com a comunidade; gestão participativa (Conselhos, Associação de Pais e Mestres); existência de Grêmio Estudantil; ausências dos profissionais, sendo que este último item tinha um peso relevante na contagem total dos pontos. Segundo Vasconcelos (2006), que analisou tal política durante a gestão Chalita, a política de bonificação gerou um ânimo para a categoria de profissionais da educação, porém alerta o pesquisador:

Aderir significa aceitar de forma passiva as determinações dos órgãos ou instâncias superiores, sejam elas internas ou externas. No caso dos docentes trata-se muito mais em suprir necessidades básicas de sobrevivência, de existência com qualidade de vida, e não a adesão espontânea. (VASCONCELOS, 2006, p. 102)

E completa:

O mérito docente consiste em se desdobrar frente aos desafios do cotidiano escolar. Ao mudar suas estratégias de ensino, sua metodologia em sala de aula, cada docente, durante o ano letivo e consequentemente a cada etapa alcançada para a bonificação, supera-se diariamente e os dados estatísticos de final de ano, ao mostrar resultados finais de promoção, evasão, retenção, escondem o trabalho árduo ocorrido no interior da sala de aula. (VASCONCELOS, 2006, p. 102)

Com a criação do IDESP, os critérios da bonificação por desempenho são alterados de maneira radical. O indicador avalia dois critérios complementares. O primeiro deles é o desempenho (ID) dos alunos em Português e Matemática de acordo com os resultados do SARESP. Os alunos são classificados em quatro níveis de proficiência:

- Abaixo do básico: os alunos demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, habilidades e competências esperados.

- Básico: os alunos demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, habilidades e competências esperados.
- Adequado: os alunos demonstram domínio dos conteúdos, habilidades e competências desejáveis para a série em que se encontram.
- Avançado: os alunos demonstram conhecimentos acima do requerido na série escolar em que se encontram.

O segundo critério é o indicador de fluxo (IF) que é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa de escolarização (Ensino Fundamental – séries iniciais e finais e Ensino Médio) coletadas por meio do Censo Escolar.

Assim, em 2030, as escolas da rede pública estadual deverão atingir as seguintes metas: 7,0 para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), 6,0 para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 5,0 para o Ensino Médio.

Segundo nota técnica do PQE (SÃO PAULO, 2009, p.1), o programa está alinhado ao Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE)<sup>36</sup> do Governo Federal e às metas estabelecidas pelo movimento da sociedade civil “Compromisso Todos pela Educação” (TPE)<sup>37</sup> na medida em que se define para cada escola metas individuais que, calculada com base na situação inicial da escola e na sua distância da meta de longo prazo, também se definem metas de longo prazo para a melhoria de toda a rede estadual de ensino. Conforme o mesmo documento:

As metas anuais servem como um guia da trajetória que as escolas devem seguir fornecendo subsídios para a tomada de decisões dos gestores e demais profissionais ligados ao sistema educacional da rede estadual paulista. Assim, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo espera que a cada ano possam ser verificadas melhorias significativas na qualidade das escolas estaduais paulistas, que se refletem principalmente em esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho dos estudantes, garantindo que uma proporção cada vez maior de alunos domine um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para a etapa de escolarização em que se encontram. (SÃO PAULO, 2009, p.6)

Assim, a política de bonificação por mérito sofre variações de acordo com a evolução anual do IDESP de cada escola. O valor do bônus depende da parcela

<sup>36</sup> Lançado em 2007, durante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e pelo ministro da educação Fernando Haddad, o PDE reuniu 54 programas da área da educação, entre eles a criação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

<sup>37</sup> Do ponto de vista dos regulamentadores, o movimento Todos pela Educação (...) é uma aliança da sociedade civil, da iniciativa privada, de organizações sociais, de educadores e de gestores públicos da Educação. É uma união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é corresponsável e se mobiliza, em sua área de atuação, para que crianças e jovens tenham acesso a uma Educação Básica de Qualidade. Essa ação, prevista para acontecer até 2022, é suprapartidária, atravessa mandatos e une gerações.” (TPE, 2008). Do ponto de vista dos problematizados tal pacto seria a expressão do pensamento hegemônico empresarial, impondo uma mudança cultural na relação estado e sociedade civil. (conf. SHIROMA. GARCIA, CAMPOS, 2011)

da meta cumprida pela escola em que o profissional está vinculado e da taxa individual de absenteísmo.

Segundo pesquisador da PUC/SP, Luiz Carlos Gesqui, que analisou o IDESP à luz da teoria crítica, o simples estabelecimento de metas reduz significativamente a participação dos órgãos centrais da Secretaria de Educação de São Paulo em questões fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino que, segundo o autor, existe um “arcabouço” para esta melhoria ocorra de fato que vai além dos critérios e metas estabelecidos pelo IDESP. O autor cita como fundamentais os aspectos estruturais da escola, sua organização, condições de trabalho docente e sua atuação profissional. (GESQUI, 2013, p. 68).

Além de apontar os limites deste indicador, pois não expressa a situação de cada escola em sua totalidade, o autor afirma que há alterações mínimas no desempenho e nas taxas de aprovação das escolas da rede pública estadual.

Em suas conclusões, o autor afirma que:

Ao longo da pesquisa foi possível verificar que o modo como o IDESP foi elaborado e tem sido utilizado, bem como as consequências que tem produzido, torna-o uma expressão da racionalidade tecnológica aplicada à Educação, seja por priorizar exigências econômicas e políticas em detrimento das necessidades dos alunos, das escolas, dos municípios e da própria Rede Estadual, seja por gerar falsas necessidades, como o cumprimento das metas oficialmente estabelecidas, seja por manipular as necessidades materiais, cognitivas e emocionais que culminam na manutenção do *status quo*. (GESQUI, 2013, p. 176)

Assim, a política de bônus é mais uma vez modificada, agora utilizando como um dos critérios o indicador IDESP. Segundo apresentação da Secretaria da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, a bonificação por mérito possui os seguintes critérios:

- O bônus é pago para toda a equipe escolar inclusive funcionários.
- Não recebem bônus o servidor que faltar a mais de 1/3 do tempo de trabalho, aposentados e pensionistas.
- Supervisores, coordenadores e funcionários das diretorias regionais recebem bônus pela média da região em que atuam.
- Escolas que atingem 100% das metas o bônus equivale a 2,4 salários.
- Escolas que superam as metas previstas o bônus pode chegar a 2,9 salários.
- Escolas, que não cumpriram metas, classificadas entre as 10% melhores em dois anos consecutivos há incentivo pela manutenção de bons indicadores.
- Investimento em 2009 (ano-base 2008) é de R\$ 600 milhões. (SÃO PAULO, 2007b, p. 19)

Rocha Jr (2012), pesquisador da PUC/SP, analisa a política de bonificação por mérito, especialmente a partir de sua última versão, legalmente definida por Bonificação por Resultado. Em sua pesquisa, teve por objetivo “(...) ouvir o que pensam os professores sobre a Bonificação por Resultados na tentativa de identificar causas de sucessos e insucessos das escolas no cumprimento das

metas estabelecidas para o IDESP e os reflexos destes resultados na prática docente." (ROCHA JR, 2012, p. 8). O pesquisador, utilizando-se de questionários abertos e entrevistas em três escolas da rede pública no interior do estado de São Paulo, conclui que há um descontentamento dos professores com esta política pela "pressão e cobrança geradas pela necessidade de atingir as metas do IDESP", além do "insucesso da Bonificação por Resultado" de suas intenções como política pública de avaliação, como política salarial e como política curricular. (ROCHA JR, 2012, p. 8).

Ainda segundo o pesquisador, o fato de o sistema educacional paulista utilizar os resultados do SARESP como um dos critérios para pagamento da bonificação transforma esta avaliação educacional em um instrumento de responsabilização dos docentes pelo insucesso dos alunos e, consequentemente com a penalização do não pagamento do bônus. Este seria um dos motivos de crítica dos professores à política efetivada pela SEE/SP. Assim, afirma o autor:

A presente pesquisa não detectou se a avaliação educacional utilizada pelo Estado promove nos atores das escolas, um compromisso com o processo de avaliação. Pelo contrário, o uso burocrático que tem sido feito dos resultados obtidos pelas escolas, servindo como estatísticas, penalizando os professores e incapazes de promover mudanças na realidade do ensino dessas escolas tem servido, e com razão, como motivo de resistência por parte dos professores às políticas de avaliação pública promovidas pelo Estado (ROCHA JR, 2012, p. 57).

O autor também defende a ineficiência da bonificação por resultado já que tal ação ocultaria o fato da SEE/SP ter uma política de reajustes salariais anuais aos docentes que veriam a bonificação com receio "(...) seja pela incerteza do seu recebimento anual podendo ser extinto a qualquer momento ou pelo prejuízo às suas aposentadorias pela não incorporação ao salário" (ROCHA JR, 2012, p. 58).

Outro aspecto destacado pelo autor seria a perda de autonomia do professor, já que o bônus vinculado aos resultados do SARESP levaria os professores a priorizar em sua ação docente atividades que poderiam melhorar os resultados das escolas nesta avaliação externa. Assim, segundo o pesquisador:

A prática da bonificação por resultado promove um engessamento do currículo educacional nas escolas, que se veem obrigadas a seguir a proposta curricular e a padronização de prática pedagógicas do estado se quiserem atingir as metas e, consequentemente, receber o bônus. (ROCHA JR, 2012, p. 57).

Portanto, na perspectiva dos regulamentadores, neste contexto a SEE/SP, a política de bonificação, em especial a partir de 2007, seria uma estratégia para melhoria da educação pública, por meio de uma recompensa financeira para os profissionais que, em seu conjunto, conseguissem melhorar a aprendizagem, medida por uma avaliação externa, bem como o fluxo escolar. Portanto, esforço seria recompensado e o mérito valorizado. Porém, analisando os resultados do IDESP dos últimos anos, como demonstrado na **Tabela 14** a seguir, verifica-se uma oscilação entre um ano e outro que não demonstra uma ascendência consistente em seus resultados no Ensino Médio (3<sup>a</sup> série) e Ensino Fundamental - anos finais (9<sup>º</sup> ano). Apenas os resultados do IDESP do Ensino Fundamental - anos iniciais (5<sup>º</sup> ano) parecem ter um crescimento consistente que não seria possível ser explicado pela política de bonificação por mérito pois há outros fatores intervenientes neste segmento de ensino (currículo, perfil de professores, envolvimento das famílias, organização e cultura escolares, etc.) que estão acima dos limites desta pesquisa explicá-los.

**TABELA 14:** Resultados do IDESP (2007 a 2013)

Ano	5º ano EF	9º ano EF	3º ano EM
2007	3,23	2,54	1,41
2008	3,25	2,60	1,95
2009	3,86	2,84	1,98
2010	3,96	2,52	1,81
2011	4,25	2,57	1,78
2012	4,28	2,50	1,91
2013	4,42	2,50	1,83
<b>Metas para 2030</b>	<b>7,00</b>	<b>6,00</b>	<b>5,00</b>

**Fonte:** Portal da SEE/SP.

#### **6.1.2. O processo seletivo dos professores temporários na perspectiva da avaliação docente**

Nas últimas décadas, a contratação de professores temporários tem sido respaldada pela Lei Complementar nº 500, de 13 de novembro de 1974 (SÃO PAULO, 1974). Durante a gestão do Secretário de Educação Paulo Renato de Souza, apoiada pela Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009 (SÃO PAULO, 2009a), a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo estabeleceu, entre outras mudanças, uma prova anual para classificação de professores temporários para escolha de aulas na rede estadual de ensino. O exame é voltado aos docentes não efetivos que já atuam na rede e também aos

candidatos à contratação por tempo determinado. A prova entraria como um terceiro critério para fins de classificação, além da contagem do tempo de serviço e títulos, que também constituem critérios de avaliação.

A LC nº 1.093/2009 dispõe sobre a contratação por tempo determinado dos temporários para todo o governo estadual, porém em suas disposições transitórias define as regras para a Secretaria de Educação:

#### DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Artigo 1º - Aos servidores ocupantes de funções de docente abrangidas pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, será assegurada a atribuição de carga horária equivalente a 12 (doze) horas semanais de trabalho, composta por 10 (dez) horas em atividades com alunos e 2(duas) horas de trabalho pedagógico na escola, em atividades coletivas, observadas as seguintes condições:

I - os docentes deverão se inscrever e participar obrigatoriamente de processo de avaliação anual, no seu respectivo campo de atuação, na forma a ser disciplinada pela Secretaria da Educação;

II - os docentes que obtiverem índices iguais ou superiores aos mínimos fixados pela Secretaria de Educação ficarão dispensados das avaliações anuais subsequentes e passarão a concorrer, entre seus pares, no processo de atribuição de classes ou de aulas, na Faixa 3 a que se refere o inciso I do artigo 45 da Lei complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, antes dos demais servidores indicados na mesma faixa e antes dos candidatos à admissão como docentes;

III - a classificação final do docente para o processo de atribuição de classes ou de aulas, no respectivo campo de atuação, observará a ordem decrescente da soma dos pontos referentes ao tempo de serviço e aos títulos com os pontos obtidos na avaliação anual, que terá o limite máximo de 80 (oitenta) pontos;

IV - caso o total de aulas atribuídas no respectivo campo de atuação resulte aquém do limite fixado no "caput" deste artigo, aos docentes serão atribuídas horas de complementação de carga horária, no mínimo até atingir o referido limite, devendo ser cumpridas pelo docente de acordo com as normas expedidas pela Secretaria da Educação;

V - os docentes que não obtiverem os índices mínimos fixados no processo de avaliação não poderão concorrer no processo de atribuição de classes ou aulas e deverão cumprir a totalidade da carga horária prevista no "caput" deste artigo de acordo com as normas expedidas pela Secretaria da Educação, sem prejuízo da participação obrigatória nos subsequentes processos de avaliação anual.

Parágrafo único - A Secretaria de Educação poderá autorizar a participação dos docentes referidos no inciso II deste artigo nas avaliações anuais subsequentes, devendo ser considerada, para fins de classificação no processo de atribuição de classes ou aulas, o melhor índice obtido pelo docente nas avaliações de que participou. (SÃO PAULO, 2009a, pp.5-6)

Assim, os servidores abrangidos pela LC nº 1.010/2007 (SÃO PAULO, 2007a) que não passassem na prova de temporários atuariam em ações de apoio com uma carga horária de 12 aulas semanais. Os cerca de 20 mil que não possuíssem a estabilidade, se não aprovados no processo seletivo, não poderiam atuar em sala de aula.

A Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009 (SÃO PAULO, 2009a) também limitou a contratação temporária em, no máximo dois anos, sendo que, vencido este prazo, o funcionário deveria permanecer afastado por duzentos dias, quando então poderia ser recontratado. Dos 100 mil funcionários temporários que atuavam no governo de São Paulo, cerca de 80 mil eram servidores da Secretaria da Educação. De acordo com a Secretaria de Gestão Pública, 80 mil servidores temporários receberam a estabilidade por meio da Lei Complementar nº 1.010, de 10 de junho de 2007. Na Secretaria de Educação, cerca de 20 mil temporários não foram abrangidos pela LC nº 1.010/2007 (SÃO PAULO, 2007a). Esta medida gerou, posteriormente, uma crise no governo, principalmente na Secretaria de Educação, pois se mantida como foi promulgada geraria um déficit de professores no ano letivo de 2012. Durante a gestão do Secretário Herman Jacobus Cornelis Voorwald foi promulgada a Lei Complementar nº 1.163, de 04 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012) que acrescenta às disposições transitórias da Lei Complementar 1.093/2009 (SÃO PAULO, 2009a) o seguinte artigo:

Artigo 5º - Os contratados para o exercício de função docente nos termos desta lei complementar poderão celebrar novo contrato de trabalho, cuja vigência fica limitada ao período correspondente ao ano letivo de 2012, desde que atendidos os seguintes requisitos:

- I - aprovação em processo seletivo simplificado;
- II - decurso do prazo de 40 (quarenta) dias, contados do término do contrato anteriormente celebrado;
- III - ato específico da autoridade contratante que justifique a urgência e a inadiabilidade da adoção da medida.

Parágrafo único- Em caso de absoluta necessidade, devidamente justificada pela autoridade contratante, o disposto neste artigo poderá ser aplicado para o ano letivo de 2013, limitado o número máximo de contratações a até 50% (cinquenta por cento) das que houverem sido celebradas para o ano letivo de 2012. (SÃO PAULO, 2012, p. 01)

Este artigo acrescido traria certo fôlego para a Pasta, na medida em que a regra do afastamento por duzentos dias para contratação do mesmo profissional foi reduzida para 40 dias e, em caso de necessidade de estender até o ano letivo de 2013, porém com limite de contratações.

Cabe destacar que, em 2009 não foi a primeira vez que a avaliação docente para os professores temporários havia sido aplicada. Durante a gestão da Secretária Maria Helena Guimarães de Castro a avaliação já havia sido adotada no ano de 2008 apesar de o processo não estar amparado por uma lei. O que respaldou legalmente o processo foram os Decretos nº 53. 037, de 28 de maio de 2008 (SÃO PAULO, 2008) e nº 53.161, de 24 de junho de 2008 (SÃO PAULO, 2008a). Em ambos, o que regulamenta o Processo Seletivo Simplificado

era o artigo 13, porém a redação foi alterada, como podemos observar em seguida:

Artigo 13 - A contratação temporária de docentes depende de **aprovação** em processo seletivo simplificado, de âmbito regional, cujas condições serão estabelecidas mediante resolução do Secretário da Educação definindo normas e procedimentos relativos à matéria, observadas as disposições legais e regulamentares pertinentes. (SÃO PAULO, 2008, p.01 – grifo meu).

Artigo 13 - A contratação temporária de docentes depende de **participação** em processo seletivo simplificado e classificatório, de âmbito regional, cujas condições serão estabelecidas mediante resolução do Secretário da Educação, definindo normas e procedimentos relativos à matéria, observadas as disposições legais e regulamentares pertinentes. (NR) (SÃO PAULO, 2008a, p.01 – grifo meu).

A mudança na redação do primeiro decreto para o segundo respaldaria a SEE/SP caso o número de professores aprovados fosse menor que as vagas disponíveis. Esta preocupação tem fundamento, já que segundo dados da própria Coordenadoria responsável pelos Recursos Humanos na SEE/SP, entre os anos de 2007 e 2012, o número de professores não efetivos ainda é expressivo como demonstra a **Tabela 15**, apresentada a seguir:

**TABELA 15:** Contingente de docentes efetivos e temporários entre os anos de 2007 a 2012.

Anos	Contingente docente efetivo	Contingente docente temporário	Total do contingente
2007	118.434	106.785	225.219
2008	125.352	95.334	220.686
2009	120.984	97.342	216.326
2010	115.987	103.844	219.831
2011	116.927	106.301	223.228
2012	117.736	115.289	233.025

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora a partir das informações extraídas do Cadastro Funcional da Educação disponibilizado pelo CGRH em nov. de 2012.

Em 17 de dezembro a prova foi aplicada para cerca de 212 mil participantes, sendo que 112 mil não haviam ministrado aula na SEE/SP. Porém, o processo sofreu um desgaste bastante expressivo, pois houve um número elevado de professores, cerca de três mil profissionais que já atuavam na SEE/SP, que haviam tirado zero na avaliação. O fato teve uma grande repercussão tanto nos jornais impressos quanto nos principais portais informativos. Além disto, o processo seletivo gerou uma queda de braço entre a SEE/SP e o principal sindicato dos professores, a APEOSP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). O debate foi parar na

justiça com uma ação civil pública movida pelo sindicato que anulou a prova. Portanto, o processo de atribuição de aulas em 2009 não considerou o resultado da prova e sim os critérios tradicionais utilizados (tempo de serviço e títulos). As provas, por componente curricular, somavam, no máximo, 80 pontos e eram somados com outros dois critérios: tempo de serviço, com no máximo 80 pontos e títulos com, no máximo, 20 pontos, totalizando 180 pontos.

Como está previsto na Lei Complementar nº 1.163/2012 (SÃO PAULO, 2012), o chamado *Processo Seletivo Simplificado* ocorre sempre nos meses finais do ano anterior ao processo de atribuição de classes/aulas. Nos últimos anos, esta ação parece ter entrado na rotina da SEE/SP e não há mais manifestações públicas contrárias a esta avaliação docente tanto por parte dos professores não efetivos como de suas respectivas associações de classe.

## **6.2. A defesa de uma política pelo governo paulista – a *Promoção por Mérito***

Esta política foi inserida na agenda da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a partir da gestão de Paulo Renato Souza<sup>38</sup> (2009 a 2011), responsável pelo lançamento de um pacote de medidas denominado *Programa + Qualidade na Escola* que tinha como objetivo adotar as seguintes medidas:

1. Criação da Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo;
2. Mudança no modelo de ingresso dos profissionais do Magistério: curso de formação como parte do processo seletivo;
3. Criação de duas novas jornadas para os professores: 40 horas (33 horas em atividades com alunos e 7 horas de trabalho pedagógico) e 12 horas semanais (10 horas em atividades com alunos e 2 horas de trabalho pedagógico), além das jornadas já existentes de 24 e 30 horas semanais;
4. Abertura de Concurso Público e criação de 80 mil novos cargos efetivos;
5. Regulamentação da situação funcional dos professores temporários;
6. Exame para os professores temporários como parte dos requisitos na escolha de aulas;
7. Programa de valorização pelo mérito.

---

<sup>38</sup> Paulo Renato Souza ocupou vários cargos públicos e executivos no Brasil e no exterior, incluindo o de gerente de Operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Washington, o de Secretário da Educação do estado de São Paulo (1984–1986) no governo Franco Montoro e também no governo Serra (2009 – 2010). Foi reitor da Universidade Estadual de Campinas (1987–1991) durante o governo Quérnia e também Ministro da Educação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002). Em 2006 foi eleito deputado federal pelo PSDB paulista e licenciou-se do mandato para assumir o cargo de Secretário da Educação no estado de São Paulo.

Os dois primeiros pontos do programa estão ligados, pois a principal motivação explicitada pela Secretaria para a criação da Escola de Formação de Professores foi modificar o concurso público para provimento de cargos de professores. Após a publicação da Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009 (SÃO PAULO, 2009b), o concurso público para ingresso de professores passa a ter uma etapa intermediária: o curso para professores. Portanto, passa a ter as seguintes etapas:

- Primeira Etapa: prova de caráter eliminatório e classificatório;
- Segunda Etapa: avaliação de títulos, de caráter classificatório;
- Terceira Etapa: curso específico de formação seguida de prova de aptidão, de caráter eliminatório.

O curso tinha duração de quatro meses e, durante este período, os professores recebiam 75% do salário inicial da jornada escolhida pelo candidato (no caso de uma jornada de 40 horas semanais o valor da bolsa era 4 parcelas de R\$ 1.383,11 considerando o salário base inicial de R\$ 1.844,75). A notícia foi amplamente divulgada nos meios de comunicação, em especial em jornais. Vários deles publicaram a notícia como “cursinho extra” (Jornal Diário de São Paulo, 06/05/2009), “cursinho para os novos professores” (Jornal DESTAK, 06/05/2009, “professor terá curso para dar aula” (Jornal da Tarde, 06/05/2009), “escola para professores” (O Estado de São Paulo, 08/05/2009). Neste jornal, em editorial que analisa o lançamento do Programa + Qualidade na Escola afirma:

A qualificação do professorado da rede pública é um desafio antigo que as autoridades educacionais de São Paulo até hoje não conseguiram vencer. A estratégia concebida por Serra para enfrentar o problema também não é nova. Ela já foi adotada pelo Ministério Público e pelo Tribunal de Justiça, que há muito mantém escolas de preparação, treinamento e atualização para promotores e juízes aprovados em concurso público. O problema é que essas escolas recebem número reduzido dos alunos, enquanto a Escola de Formação de Professores terá que qualificar centenas de professores ao mesmo tempo. (O ESTADO DE SÃO PAULO/EDITORIAL, p. 2, 2009).

Este tipo de notícia gera na sociedade uma imagem do professor mal formado que precisaria de um curso adicional para que pudesse atuar como docente. Dessa forma, o anúncio da abertura de concurso público seria uma resposta a esse tipo de pressão dos meios de comunicação, principalmente no que tange à quantidade de professores temporários na rede pública estadual, como já apontada neste projeto de pesquisa. Porém, das 50 mil vagas anunciadas, apenas 10 mil puderam ser criadas de imediato, pois em algumas disciplinas curriculares há dificuldades em formar um cargo na mesma escola,

tendo em vista que o número de aulas semanais é bastante reduzido – assim, a jornada reduzida de 12 horas semanais seria uma tentativa de abrir mais vagas para o concurso público.

Das sete medidas anunciadas no pacote do *Programa + Qualidade na Educação*, várias delas foram alteradas na gestão de Herman Voorwald. Uma delas, a regulamentação da situação funcional dos professores temporários, já apresentada neste trabalho, foi modificada por uma possível crise de falta de professores na qual, por meio da LC nº 1.163/2012 (SÃO PAULO, 2012), houve alteração do período em que os temporários não podem ser contratados, passando de 200 para 40 dias, no ano de 2012 e, excepcionalmente no ano de 2013. Esta modificação na lei daria fôlego para a gestão preparar o maior concurso de ingresso de professores na história da educação paulista para 59 mil cargos no ano de 2013.

Outras alterações que ocorreram são relativas à forma e à jornada para ingresso dos PEB II que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por meio de Concurso Público. A partir da publicação da LC nº 1.207/2013 (SÃO PAULO, 2013), a terceira etapa do concurso público – curso de formação seguido de prova de aptidão – de caráter eliminatório, deixa de fazer parte da etapa do concurso e passa a compor o estagio probatório dos professores ingressantes. Assim, o concurso público para professores volta a ser de provas e títulos, porém regionalizado. A mesma lei veda a redução da jornada de trabalho, sempre que existirem aulas disponíveis para constituição na unidade escolar de classificação. Esta medida foi tomada considerando que a criação da jornada reduzida pela administração anterior havia criado um efeito perverso, estimulando os professores a reduzirem sua jornada e assim, diminuir o contingente de profissionais para assumirem todas as aulas disponíveis nas atribuições de classes/aulas anuais. Como será visto adiante, a política de *Promoção por Mérito* também será objeto de mudanças na gestão de Herman Voorwald.

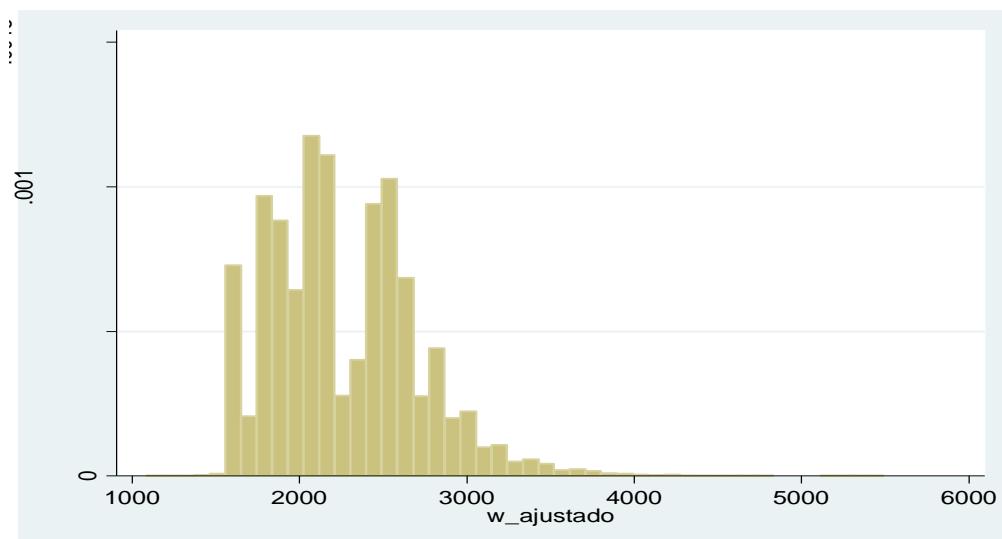
De todas as medidas do *Programa + Qualidade na Educação*, a mais polêmica foi, sem dúvida, a que criou o novo sistema de avaliação para fins de promoção, denominado *Programa de Valorização pelo Mérito* – objeto específico de atenção desta pesquisa. Neste programa, profissionais da educação podem concorrer à mudança de faixa salarial, mediante promoção decorrente da média de aprovação obtida em processo de avaliação realizado anualmente desde 2010, a partir da publicação da Lei Complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009 (SÃO PAULO, 2009c) e regulamentada pelo Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009 (SÃO PAULO, 2009e)

Em reunião do então Secretário da Educação, Paulo Renato Souza, com os Dirigentes Regionais de Ensino, logo após a publicação da Lei Complementar nº 1.097/2009 (SÃO PAULO, 2009c), foram apresentados, pelo próprio Secretário da Educação, os motivos pelos quais o *Programa de Valorização pelo Mérito*<sup>39</sup> teria sido criado:

- Baixa atratividade da carreira do magistério e falta de estímulo para a formação e o desempenho adequado dos Professores, o que se traduz em baixos níveis de aprendizagem para os alunos;
- Altas taxas de absenteísmo dos professores e baixa taxa de fixação dos professores especialmente nas escolas de periferia;
- Pequena amplitude da estrutura salarial das carreiras do Magistério: 100% dos professores ganham entre 1 e 2 salários iniciais;
- Dificuldades financeiras para outorgar um aumento generalizado de salários pela dimensão do quadro de ativos e inativos do magistério e pelas repercussões nas demais carreiras do Estado. (SÃO PAULO, 2009f, p.4).

Nesta mesma reunião foram apresentados estudos que corroborariam a afirmação de que haveria “pouca amplitude da estrutura salarial nas carreiras do magistério”<sup>40</sup>:

**FIGURA 1:** PEB I - Estrutura de Salários Equivalentes a 40 horas

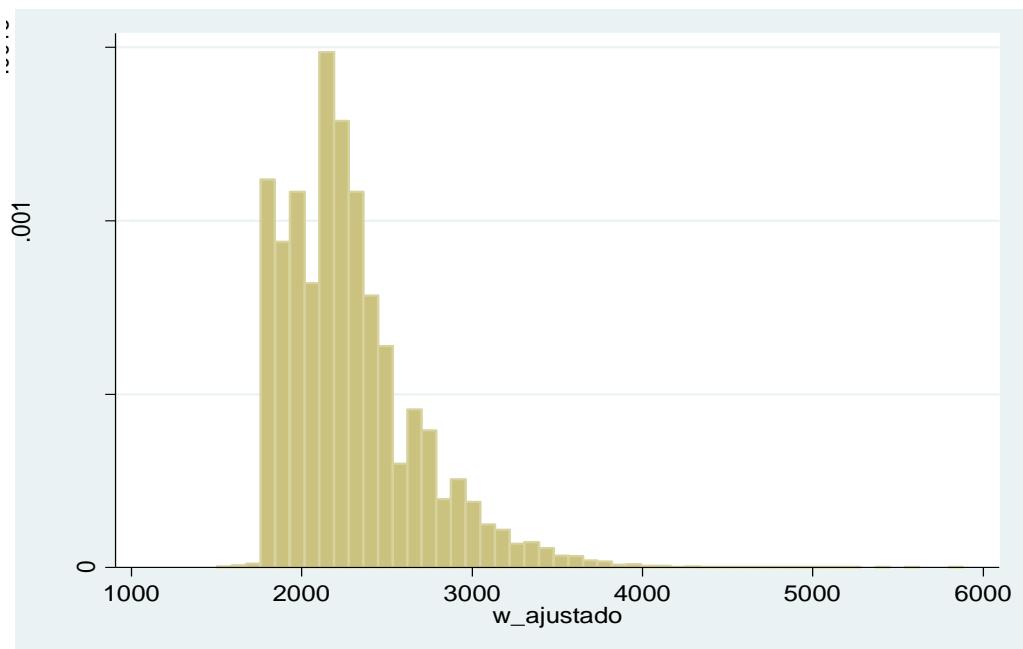


**Fonte:** Apresentação em PowerPoint. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 2009f.

<sup>39</sup> Em seu lançamento, a política de promoção dos profissionais da educação foi denominada pela Assessoria de Comunicação de *Valorização pelo Mérito*. Já a Lei Complementar que instituiu a política a identifica como *sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério*. Nesta pesquisa, utilizaremos o termo *Promoção por Mérito* pela sua utilização corrente na SEE/SP e a identificação desta nomenclatura pelos profissionais da rede estadual paulista.

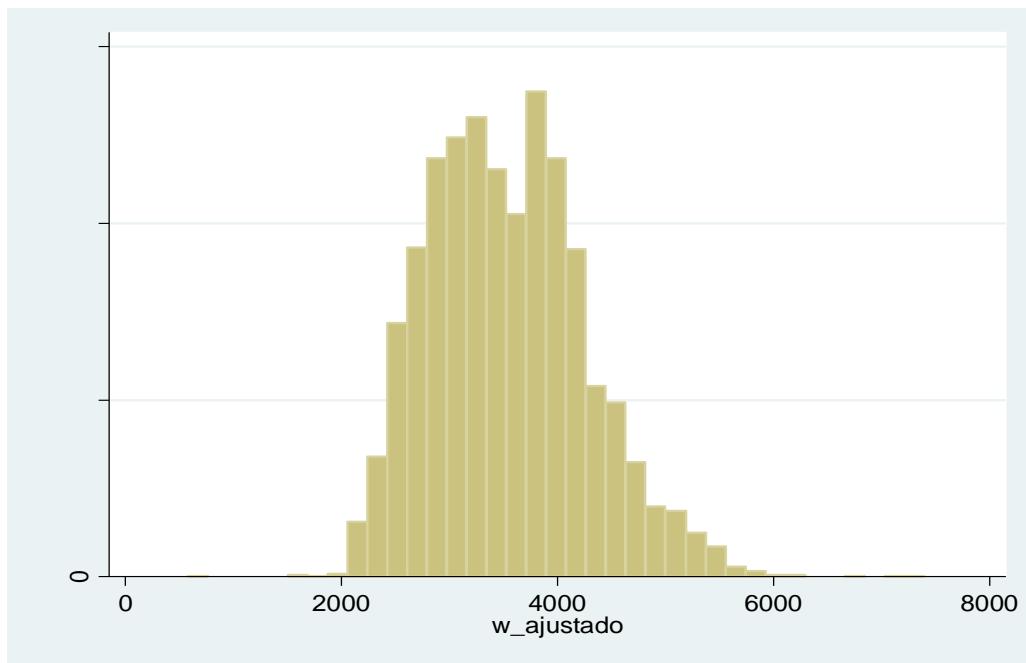
<sup>40</sup> As figuras de 1 a 4 foram retiradas de uma apresentação em PowerPoint utilizadas pelo Secretário de Educação, Paulo Renato Souza. Não foi possível informar a escala utilizada pelo autor da apresentação e também o ano de referência dos salários apresentados nos gráficos, o que inviabilizaria a análise de suas informações. Optou-se por mantê-las na pesquisa por representar uma estratégia de defesa da política de valorização por mérito do ponto de vista dos regulamentadores.

**FIGURA 2:** PEB II - Estrutura de Salários Equivalentes a 40 horas



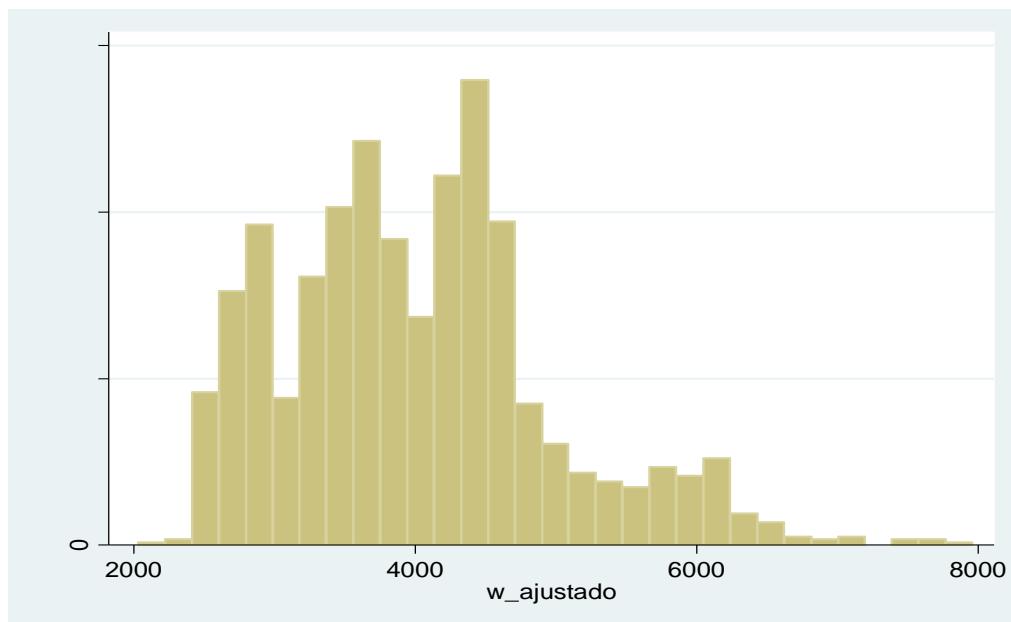
**Fonte:** Apresentação em PowerPoint. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 2009f.

**FIGURA 3:** Diretor de Escola - Estrutura de Salários



**Fonte:** Apresentação em PowerPoint. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 2009f.

**FIGURA 4:** Supervisor de Ensino - Estrutura de Salários



**Fonte:** Apresentação em PowerPoint. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 2009f.

Assim, as promoções significariam uma evolução salarial na carreira (incorporada à remuneração e à futura aposentadoria) com os seguintes percentuais de aumento:

- Promoção da Faixa 1 para 2 – Equivalente a 25% do salário inicial;
- Promoção da Faixa 2 para 3 – Equivalente a 50% do salário inicial;
- Promoção da Faixa 3 para 4 – Equivalente a 75% do salário inicial;
- Promoção da Faixa 4 para 5 – Equivalente a 100% do salário inicial.

Nesta reunião também foram apresentados estudos que demonstravam como seria a evolução salarial do Quadro do Magistério com as novas regras da promoção, expressos na **Tabela 16** e nas **FIGURAS 5 a 8<sup>41</sup>** apresentadas a seguir:

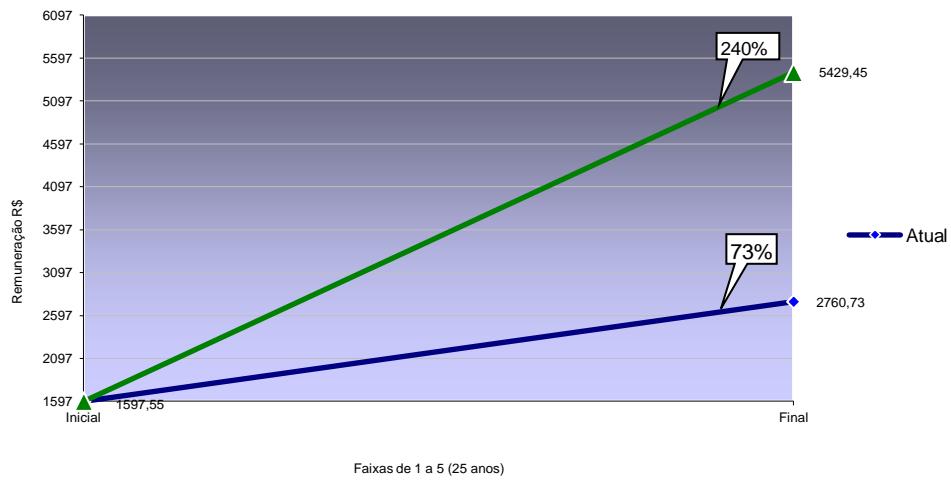
<sup>41</sup> Não há o ano de referência dos salários apresentados nas Tabela 16 e nos gráficos reproduzidos por meio das FIGURAS 5 a 8. Supõe-se que foram utilizadas as referências salariais do ano da apresentação da política de *Promoção por Mérito*, informação que não foi possível ser confirmada. Optou-se por mantê-las na pesquisa por representar uma estratégia de defesa da política de valorização por mérito do ponto de vista dos regulamentadores.

**TABELA 16:** Evolução salarial do Quadro do Magistério com as novas regras da promoção

CARREIRAS DO MAGISTÉRIO	COMPARAÇÃO DA EVOLUÇÃO DA REMUNERAÇÃO MENSAL DO MAGISTÉRIO					
	ATUAL			NOVO PROJETO		
	INICIAL	MÁXIMA	%	INICIAL	MÁXIMA	%
Professor Educ. Básica I	R\$ 1.597,55	R\$ 2.760,73	73	R\$ 1.597,55	R\$ 5.429,45	240
Professor Educ. Básica II	R\$ 1.834,85	R\$ 3.181,39	73	R\$ 1.834,85	R\$ 6.270,78	242
Diretor de Escola	R\$ 2.321,09	R\$ 3.786,03	63	R\$ 2.321,09	R\$ 7.147,05	208
Supervisor de Ensino	R\$ 2.509,11	R\$ 4.119,31	64	R\$ 2.509,11	R\$ 7.813,63	211

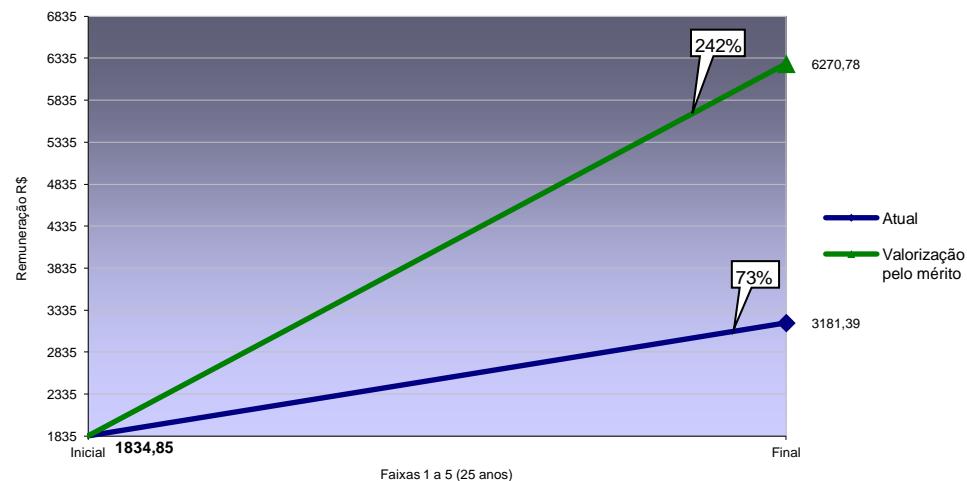
**Fonte:** Apresentação em PowerPoint. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 2009f.

**FIGURA 5:** Remuneração - Professor Educação Básica I



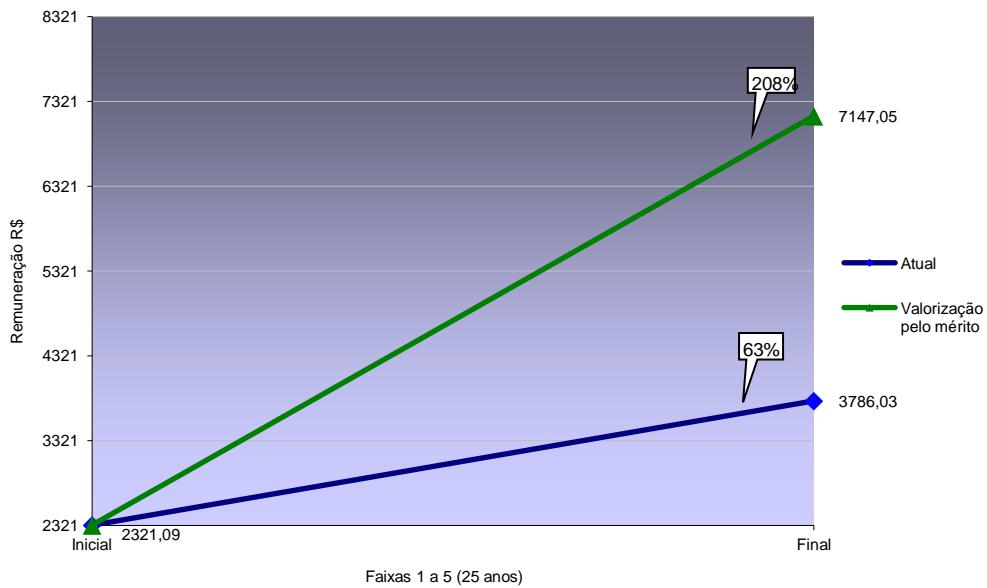
**Fonte:** Apresentação em PowerPoint. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 2009f.

**FIGURA 6:** Remuneração - Professor Educação Básica II



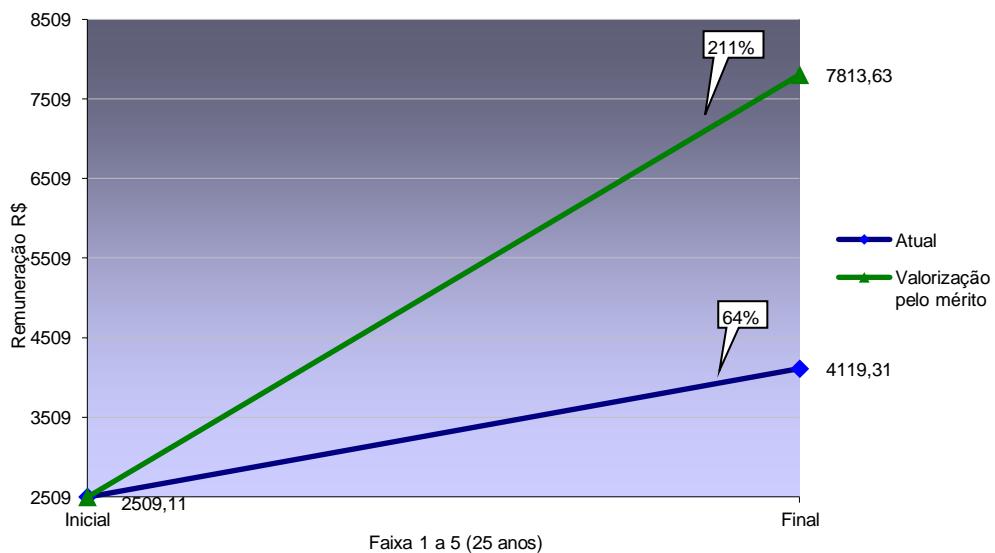
**Fonte:** Apresentação em PowerPoint. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 2009f.

**FIGURA 7:** Remuneração – Diretor de Escola



**Fonte:** Apresentação em PowerPoint. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 2009f.

**FIGURA 8:** Remuneração - Supervisor de Ensino



**Fonte:** Apresentação em PowerPoint. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 2009f.

Porém, o Programa estabelece critérios rígidos para que os profissionais possam participar do processo de promoção. São eles:

1. A Promoção por Mérito somente pode ser obtida por integrantes do Quadro do Magistério oficial do estado **em efetivo exercício de suas funções** (efetivos e temporários estabilizados pela Lei Complementar nº 1.010, de 1º junho de 2009). Portanto, ficam **excluídos do processo, os inativos e pensionistas** que, no ano de 2010, representava 150 mil profissionais vinculados à SEE/SP. Esta decisão está relacionada à redução da folha de pagamento com inativos;

2. Os integrantes do Quadro do Magistério são **elegíveis para participar da primeira promoção para a Faixa 2 após quatro anos de efetivo exercício no cargo**. Para efeito de elegibilidade, são contatos 2.880 pontos durante o **interstício de quatro anos** considerando a **frequência do profissional**, sendo que a pontuação mínima para participar do concurso é de 2.304 pontos;
3. **Para concorrer à Promoção para a faixa subsequente, há um interstício de, no mínimo, três anos.** A soma total de pontos considerando para este período é de 2.160 pontos e o profissional deverá atingir, no mínimo, 1.728 pontos para concorrer às demais faixas;
4. Também são definidos **tempo de permanência mínimo na unidade de ensino ou administrativa do cargo ou função-atividade do servidor**. Para concorrer à promoção, o profissional deverá ter pelo menos 80% do tempo nestas unidades. Esta medida foi justificada pela SEE/SP como necessária para diminuir a rotatividade dos profissionais da rede pública estadual;
5. Poderão ser beneficiados em cada processo de promoção **até 20% do contingente integrantes de cada uma das faixas**. A Pasta justifica esta decisão como medida “que permitirá calibrar o ritmo das promoções em função das disponibilidades orçamentárias futuras”; (SÃO PAULO, 2009f, p.12, grifos meus)
6. Foram estipulados **desempenho mínimo para promoção em cada uma das faixas**, em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez): da faixa I para a faixa II – 6 (seis) pontos; da faixa II para a faixa III – 7 (sete) pontos; da faixa III para a faixa IV – 8 (oito) pontos; da faixa IV para a faixa V – 9 (nove) pontos.

Fica explícito na reconstrução deste cenário o contexto da influência no momento em que, segundo Mainardes (2006), apoiado na perspectiva dos ciclos de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (ver **referência 2**), as políticas públicas e os discursos são construídos. Segundo o mesmo autor:

É neste contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES, 2006, p. 2)

Também são construídos, simultaneamente ao contexto da influência, o contexto da produção do texto e evidencia sua relação identificada por Mainardes, uma relação simbiótica. Assim, esclarece o autor:

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. (MAINARDES, 2006, p.3)

Para aprofundar-se neste debate, torna-se imprescindível analisar a própria denominação da política: *Promoção por Mérito*. Nesta perspectiva a meritocracia fica evidente, inclusive, no momento de nomear a estratégia e o contexto da produção de texto está explicitamente vinculado com o contexto da influência. O termo meritocracia é formado pelos vocábulos *meritus* (latino) + *cracia* (grego), significando poder ou domínio do mérito. O desbravador do debate sobre meritocracia no campo educacional, do ponto de vista dos problematizadores, foi Michael Young, em sua obra *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*. Este sociólogo, ativista social britânico e precursor da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra discute o contexto da meritocracia como o governo daqueles que possuem mérito e, portanto, uma sociedade onde o poder é exercido pelos melhores, com mais talentos ou mais bem preparados. Portanto, o poder é obtido por meio da competição (YOUNG, 1967).

Piza (1985) em artigo que discute a meritocracia no sistema escolar, destaca:

Em *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality* publicado na década de sessenta e mais atual do que nunca, Young narra a fábula do "admirável mundo novo" tecnoburocrático. Este comentário não trata de discutir a previsão das previsões de Young, por vezes até satíricas, mas de salientar que realmente há uma tendência do caráter fictício dessa obra ir confundindo-se com o real e que, por isso, ela é um instrumento atual e importante para a análise da composição e dos novos disfarces que a classe dominante vem adquirindo para garantir a sua hegemonia. (PIZA, 1985, p. 1)

Segundo Marques, pesquisadora que investiga a política de *Promoção por Mérito* em São Paulo, em suas conclusões defende que esta política acaba favorecendo políticas discriminatórias, quando premia os "melhores" e "mais capazes", dividindo a categoria entre os "mais preparados" e os "mal preparados"<sup>42</sup>. Nas palavras da pesquisadora:

Ao promover o aprimoramento do desempenho docente por meio da premiação é instaurada a competitividade entre os professores, estimulando-os ao controle do aperfeiçoamento da formação de modo individualizado, enfraquecendo as perspectivas coletivas enquanto caminho promissor para a produção de um trabalho escolar da melhor qualidade. (MARQUES, 2012, p. 117-118)

Pelas limitações desta investigação, não será possível uma análise sociológica do conceito mérito ou de meritocracia, porém vale destacar que a

---

<sup>42</sup> As aspas nas referidas palavras são utilizadas pela autora da Dissertação de Mestrado.

tese meritocrática defendida pelos funcionalistas tem sido questionada por várias correntes, assim como o papel da educação como equalizador de oportunidades sociais. Contudo, observa-se, na atualidade, a intensificação de uma série de políticas desenvolvidas com o objetivo de alavancar a qualidade na educação pública, muitas vezes contestada por seu fraco desempenho. Entretanto, todas estas políticas ainda não teriam apresentado o êxito pretendido por parte dos gestores públicos, visto que os debates sobre como avançar na qualidade da educação ainda estão na pauta do dia.

Neste contexto, o discurso da meritocracia atinge intensamente os professores e surge, na perspectiva dos regulamentadores, como uma das maneiras de atingir a qualidade tão desejada da educação. Já do ponto de vista dos problematizadores, se refere a um modelo fundamentado na competitividade e individualidade, empobrecendo as relações sociais no âmbito da escola e no conjunto dos profissionais da educação.

Após a reconstituição e análise da política educacional no contexto de sua influência e produção de texto por parte da SEE/SP será possível analisar os resultados e efeitos da política de *Promoção por Mérito*.

### **6.2.1. Os resultados dos concursos de promoção: análise dos dados**

Os resultados do primeiro concurso de promoção em 2010 foram publicados em Diário Oficial do Estado de São Paulo (São Paulo, 2010, p. 66) e reproduzidos na **Tabela 17**, apresentada a seguir:

**TABELA 17:** Concurso de *Promoção por Mérito* de 2010 – resumo de resultados

Categoria	PEB I	PEB II	Supervisor de Ensino	Diretor de Escola	Total
<b>Contingente</b>	55.032 100%	162.054 100%	1.342 100%	4.489 100%	<b>222.917 100%</b>
<b>Inscritos</b>	31.359 57,0%	99.560 61,4%	1.145 85,3%	3.777 84,1%	<b>135.841 60,9%</b>
<b>Avaliados</b>	21.760 39,5%	70.632 43,6%	869 64,8%	2.781 62,0%	<b>96.042 43,1%</b>
<b>Aprovados</b>	18.471 33,0%	59.431 30,7%	866 64,5%	2.758 61,4%	<b>81.526 30,0%</b>
<b>Promovidos</b>	11.007 20,0%	32.397 20,0%	268 20,0%	897 20,0%	<b>44.569 20,0%</b>
<b>Nota de Corte</b>	<b>6,75</b>	<b>6,75</b>	<b>8,65</b>	<b>8,25</b>	

**Fonte:** Diário Oficial. Poder Executivo. Seção 1. 9 de abril de 2010.p. 66

Analizando os resultados do primeiro concurso de promoção, pode-se observar que, do total de 222.917 profissionais do Quadro do Magistério, 81.526

foram aprovados nesse primeiro concurso, mas pela regra de limitar o aumento para 20% dos aprovados, apenas 44.569 foram beneficiados com 25% de aumento salarial. Observando-se mais detalhadamente os resultados, pode-se verificar também que a nota de corte dos professores (6,75 pontos) ficou próxima da nota mínima exigida, que era de 6,0 pontos, enquanto a nota de corte dos supervisores de ensino e diretores de escola foi de 8,65 pontos e 8,25 pontos respectivamente. Estes dados permitem supor que esses profissionais teriam mais dificuldade em atingir a nota de corte.

Como não foi possível localizar os resultados públicos do processo de promoção em 2011, foi necessário recorrer ao órgão responsável na SEE/SP pelo gerenciamento de Recursos Humanos da Pasta – o CGRH (Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos). Assim, tornou-se possível reconstituir as informações do concurso de 2011, conforme apresentado na **Tabela 18**, a seguir:

**TABELA 18** : Concurso de *Promoção por Mérito* de 2011 – resumo de resultados

Categoria	PEB I	PEB II	Supervisor de Ensino	Diretor de Escola	Total
<b>Contingente</b>	43.798 100%	133.088 100%	1.160 100%	3.319 100%	<b>181.365 100%</b>
<b>Inscritos</b>	13.645 31,2%	46.538 30,5%	530 45,7%	2078 62,6%	<b>56.791 31,3%</b>
<b>Avaliados</b>	11.654 26,6%	35.380 26,6%	476 41,0%	1.827 55,0%	<b>49.337 27,2%</b>
<b>Aprovados</b>	9.079 20,7%	27.419 20,6%	495 42,7%	1.902 57,3%	<b>38.895 21,4%</b>
<b>Promovidos</b>	8.760 20,0%	26.617 20,0%	232 20,0%	664 20,0%	<b>36.273 20,0%</b>
<b>Nota de Corte</b>	<b>6,09</b>	<b>6,00</b>	<b>8,15</b>	<b>8,00</b>	

Fonte: CGRH/CEPLAN/CEPEA.

A partir da análise dos resultados do segundo concurso expressos na Tabela 18 constata-se que, do total de 181.365 profissionais do Quadro do Magistério, 38.895 foram aprovados na prova. Como a regra de limitar o aumento para 20% dos aprovados neste ano ainda era respaldada em lei, 36.273 foram beneficiados com 25% do aumento salarial. A mesma tendência verificada na prova anterior de uma nota de corte mais baixa para os professores – 6,09 para PEB I e 6,00 para PEBII – enquanto para os cargos de diretor e supervisor a nota de corte passa a ser, respectivamente 8,15 e 8,00.

Comparando as informações das duas Tabelas 17 e 18 é possível verificar que as notas de corte diminuem neste segundo concurso. Um dos motivos parece ser a diminuição do contingente que poderia fazer a prova, já que os aprovados no primeiro concurso de promoção não fariam mais parte deste contingente, pois precisariam cumprir os três anos de interstício para participarem de um novo processo de promoção. Isto explicaria, nos cálculos do CGRH, o contingente de 222.917 na primeira edição da promoção e o número de 181.365 profissionais do Quadro do Magistério na segunda edição do concurso de promoção por mérito.

Um dos aspectos a ser analisado seria a diferença de profissionais que foram avaliados e aprovados nos dois processos. No processo de 2010, dos 96.042 profissionais que foram avaliados na prova, 81.526 foram aprovados, ou seja, 84,9%. Já na promoção por mérito de 2011, dos 49.337 que foram avaliados no concurso foram aprovados 38.895 dos profissionais, isto é, 78,9%. Esta diferença de resultado poderia ser explicada pela própria prova, já que instituições diferentes foram responsáveis pelas duas edições do Concurso de Promoção. Na primeira edição, no ano de 2010, a empresa que ganhou a concorrência pública foi a Fundação CESGRANRIO (Centro de Seleção de Candidato ao Ensino Superior do Grande Rio) e a segunda edição, no ano de 2011, ficou sob a responsabilidade da Fundação Carlos Chagas que venceu a concorrência neste ano. Esta questão/suposição específica poderá ser aprofundada/confirmada no momento em que os questionários dos profissionais da educação forem analisados.

Outro ponto a ser destacado seria a diferença de profissionais que foram aprovados e promovidos nos dois processos, ambos com a limitação de 20% dentre o número de profissionais que fariam jus à promoção. No processo de 2010, dos 81.526 profissionais que foram avaliados na prova, 44.569 foram promovidos, isto é 54,6%. Já na segunda edição da promoção por mérito, dos 38.895 profissionais que foram aprovados na prova, foram promovidos 36.273, ou seja, 93,26% dos profissionais. Quais as razões para uma diferença tão gritante? Uma das explicações seria o próprio procedimento de cálculo definido em lei: serão beneficiados com a promoção até 20% (vinte por cento) do contingente total de integrantes de cada uma das faixas das classes de docentes e de suporte pedagógico existente na data da abertura de cada processo de promoção.

Sendo assim, no primeiro processo de promoção em 2010, 20% do contingente de 222.917 foi 44.569, praticamente metade dos que foram aprovados (81.526) e no segundo dos 181.365 profissionais foram promovidos

36.273, ou seja, mais de 90% dos candidatos aprovados (38.895). Na primeira edição o corte entre o contingente e os profissionais inscritos é menor, isto é 60,9% dos profissionais se inscreveram. Já na segunda edição houve um corte menor entre o contingente e os inscritos, que ficou em 31,3%. Enquanto no primeiro concurso o percentual de avaliados sobre os inscritos foi de 70,7%, no segundo foi de 86,8%. Como já destacado anteriormente, na primeira edição 84,9% foram aprovados no concurso enquanto na segunda edição 78,9% foram aprovados na prova, nos dois casos comparativamente entre os avaliados e aprovados. Assim, conclui-se que na primeira edição do concurso de promoção por mérito, o principal corte se dá no momento de definir o contingente de 20% dos profissionais promovidos. Já na segunda edição da prova, o maior corte se dá entre o contingente e os inscritos. No primeiro concurso apenas 31,3% dos profissionais se inscreveram sendo que no segundo se inscreveram 60,93% dos profissionais.

A partir da publicação da LC nº 1.143, de 11 de julho de 2011, (SÃO PAULO, 2011) houve uma reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do magistério. A nova legislação trata tanto da evolução funcional quanto da promoção, pois em ambas são acrescentadas mais três posições: tanto o nível quanto a faixa passam de cinco para oito. Assim, o Quadro do Magistério, a partir da promulgação da LC nº 1.143/2011 passou a avançar na carreira, por meio da evolução funcional, para oito níveis e se promover, por meio da prova de mérito, para oito faixas.

Além do adicional das faixas e níveis, por meio desta nova lei, deixa de existir o teto de 20% de profissionais que poderão ser promovidos a cada edição da prova de mérito, porém a passagem de uma faixa para outra passa a ser de 10,5% de aumento salarial. Além disto, em junho de 2011, houve um enquadramento dos profissionais que foram promovidos no concurso de 2010 que passaram da faixa I para a faixa III, porém aumentou o tempo de interstício que seria completado em julho de 2013, que passa a ser completado somente em julho de 2014. Esta medida foi revogada pela Secretaria às vésperas da edição da prova de 2013 devido à reação dos profissionais da rede diante do impedimento das inscrições dos aprovados na primeira edição do concurso.

O primeiro concurso de promoção com as novas regras foi realizado em julho de 2012. A **Tabela 19**, apresentada a seguir, oferece várias informações a serem analisadas e poderão ser cruzadas, posteriormente, com a concepção expressa pelos diferentes profissionais nos questionários respondidos, como já detalhado na Introdução deste trabalho e definidos na **Tabela 2** (página 40).

**TABELA 19:** Concurso de *Promoção por Mérito* de 2012 – resumo de resultados

Categoria	PEB I	PEB II	Supervisor de Ensino	Diretor de Escola	Total
<b>Contingente</b>	37.447 100%	112.288 100%	963 100%	2.442 100%	<b>153.140 100%</b>
<b>Inscritos</b>	10.293 27,49%	40.652 36,20%	587 60,96%	1.731 70,88%	<b>53.263 34,78%</b>
<b>Avaliados</b>	6.103 16,30%	23.690 21,10%	396 41,12%	1.320 54,05%	<b>31.509 20,58%</b>
<b>Aprovados</b>	829 2,21%	2.733 2,43%	152 15,78%	225 9,21%	<b>3.939 2,57%</b>
<b>Promovidos</b>	829 2,21%	2.733 2,43%	152 15,78%	225 9,21%	<b>3.939 2,57%</b>
<b>Nota de Corte</b>	<b>6,00</b>	<b>6,00</b>	<b>6,00</b>	<b>6,00</b>	

Fonte: CGRH/CEPLAN/CEPEA.

O que mais chama atenção nesta última tabela é o percentual de profissionais que foram promovidos mesmo não tendo a limitação dos 20% para a promoção. Do total do contingente de 153.140 profissionais foram promovidos apenas 3.939, ou seja, 2,6% do contingente. O que explicaria tal diferença entre esta e as demais edições que, mesmo com a limitação por lei de 20% aprovaram, na primeira edição (2010), a média entre os segmentos de 30% do contingente de profissionais e na segunda edição (2011), a média de 21% do contingente do Quadro do Magistério?

O primeiro filtro se dá entre os profissionais inscritos e os avaliados. Conforme a Tabela 16, do total de 53.263 profissionais inscritos foram avaliados 31.504. Já a **Tabela 20**, apresentada a seguir, revela que, entre os inscritos, perde-se cerca de 20% dos candidatos, pois uma parcela ainda tem sua inscrição indeferida. Assim, 14.856 deixaram de fazer a prova, pois não possuíam os requisitos mínimos para concorrerem no concurso de promoção segundo a legislação vigente (SÃO PAULO, 2009e).

**TABELA 20:** Número de inscritos com requisitos, indeferidos e sem requisitos

Inscritos	Com requisitos	Indeferidos	Sem requisitos
<b>53.263</b>	38.407	0	14.856

Fonte: CGRH/CEPLAN/CEPEA.

A **Tabela 21**, a seguir, detalha os motivos pelos quais esses profissionais não puderam fazer a prova.

**TABELA 21:** Número de pré-inscritos que não possuíam os requisitos para promoção

Cargo	Data Base	Interstício	Permanência	Assiduidade	Total
<b>PEB I</b>	215	416	2.111	634	<b>3.376</b>
<b>PEB II</b>	933	2.521	9.660	4.021	<b>17.135</b>
<b>Supervisor</b>	-	148	74	98	<b>320</b>
<b>Diretor</b>	31	97	158	37	<b>323</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1.179</b>	<b>3.182</b>	<b>12.003</b>	<b>4.790</b>	<b>21.154</b>

Fonte: CGRH/CEPLAN/CEPEA.

O exame dos dados da **Tabela 21** permite observar que o número indicado de profissionais sem requisito não é o mesmo que o total do número de pré-inscritos indicados na mesma tabela, pois este considera o Registro Geral do profissional que pode estar listado em mais de uma coluna (ex.: não possuir o tempo de permanência, nem os pontos mínimos de assiduidade), portanto os valores são diferentes. Mesmo com esta generalização da informação alguns elementos podem ser considerados para efeito de análise.

Pode-se observar, por exemplo, que a permanência numa mesma unidade escolar ou Diretoria de Ensino, no caso específico dos supervisores de ensino, é o principal motivo pelo qual os profissionais não foram elegíveis para concorrer no concurso de promoção. Entre concorrer para a promoção ou se remover para uma unidade escolar ou DE desejadas, os números apresentados parecem sugerir que os profissionais decidem pela segunda opção. Uma das explicações para este cenário pode ser o que Ferreira (2006), pesquisador já apresentado neste estudo, aponta nos resultados de sua pesquisa: as vagas do concurso disponibilizadas acabam provocando grandes deslocamentos dos professores, já que parte das vagas disponíveis não fica próxima da residência do ingressante. O fluxo maior, segundo o pesquisador, seria nas regiões da capital e grande São Paulo, onde haveria mais vagas disponíveis. Esta constatação poderia explicar a necessidade de remoção em detrimento do concurso de promoção por mérito.

O segundo motivo pelo qual os profissionais não foram elegíveis é o número de faltas dos profissionais da rede. O Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009 (SÃO PAULO, 2009e) define, em seu artigo 7º, o que se entende por *assiduidade*:

**Artigo 7º** - Entende-se por assiduidade ao trabalho o somatório de, pelo menos, 80% (oitenta por cento) do máximo de pontos da tabela de frequência, constante do Anexo que integra este decreto no período fixado como interstício para a promoção a que esteja concorrendo.

Parágrafo único - A pontuação máxima possível a que se refere o "caput" deste artigo será:

**1-** 2.880 (dois mil, oitocentos e oitenta) pontos, considerado o interstício de 4 (quatro) anos;

**2-** 2.160 (dois mil, cento e sessenta) pontos, considerado o interstício de 3 (três) anos.

nº de faltas mensais	pontos	nº de faltas mensais	pontos
<b>0</b>	<b>30 + 30 especiais</b>	<b>16</b>	<b>14</b>
01	29	17	13
02	28	18	12
03	27	19	11
04	26	20	10
05	25	21	09
06	24	22	08
07	23	23	07
08	22	24	06
09	21	25	05
10	20	26	04
11	19	27	03
12	18	28	02
13	17	29	01
14	16	30	00
15	15	31	00

**Obs.:** Serão atribuídos 60 pontos mensais aos servidores que atenderem o disposto no inciso III do artigo 8º deste decreto (SÃO PAULO, 2009e, p. 01).

São considerados como pontuação mínima 2.304 (dois mil, trezentos e quatro) pontos para promoção da faixa 1 para a faixa 2 e, pelo menos, 1.728 (um mil, setecentos e vinte e oito) pontos para as faixas subsequentes. Todas as faltas são computadas, excetuando-se apenas os dias em que o servidor estiver em férias, licença-gestante, licença-paternidade, licença por adoção, serviços obrigatórios por lei e licença por acidente de trabalho. A licença saúde, motivo pela qual muitos profissionais se ausentam do trabalho não são excetuadas. Não será analisado, nesta pesquisa, o tema de absenteísmo e espera-se que outras pesquisas possam abordar esta temática de maneira mais aprofundada.

Mesmo prevendo uma pontuação extra de 30 pontos mensais para os profissionais que não usufruem das faltas abonadas, segundo o § 2º do artigo 3º da Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, a frequência tem sido um dos obstáculos para os profissionais que atuam na rede estadual ascenderem profissionalmente.

Com base na análise dos dados da **Tabela 21** pode-se ainda verificar que o terceiro motivo que impede muitos profissionais de fazerem a prova de promoção é o *interstício* que deve ser de quatro anos, considerando a frequência do profissional da faixa 1 para a faixa 2 e, nas faixas subsequentes deve ser de, no mínimo, três anos. A quarta e última causa que impede os profissionais da educação de estarem elegíveis para participar da prova de promoção é a *data base*, isto é, encontrar-se em efetivo exercício na data base estipulada pela SEE/SP, no caso da última prova do mérito – o dia 30/06/2012.

Outro fator que diminui consideravelmente a chance dos candidatos à promoção é o número de profissionais que são aprovados no concurso, que

ficou, na última edição da prova, em 18% na média, distribuídos na seguinte proporção:

- Entre os PEB I inscritos (6.103) são aprovados 829, portanto 13,5% dos profissionais;
- Entre os PEB II inscritos (40.652) são aprovados 2.733, portanto 6,7% dos profissionais;
- Entre os supervisores de ensino inscritos (587) são aprovados 152, portanto 25,8% dos profissionais;
- Entre os diretores de escola inscritos (1.731) são aprovados 225, portanto 13% dos profissionais.

Assim, como se pode observar, os profissionais que conseguem um resultado mais favorável são os supervisores de ensino e os resultados mais desfavoráveis são os dos professores, seguido dos diretores de escola. O que explicaria esses resultados? Uma prova mais difícil para professores e diretores em relação à dos supervisores? Um tempo maior que os supervisores teriam para se preparar para a prova? Ou mesmo uma incorporação das respostas esperadas pela SEE/SP pelos supervisores? Estas e outras questões poderão ser elucidadas no próximo capítulo, quando serão analisadas as respostas dos sujeitos da pesquisa.

Os dados da **Tabela 22**, a seguir, talvez possam sugerir algumas pistas sobre o que poderia ter ocorrido neste processo:

**TABELA 22:** Número total de aprovados, por cargo/função e nota média da parte objetiva, da parte dissertativa e da nota final, por cargo/função.

Cargo	Objetiva	Dissertativa	Nota Final	Aprovados
<b>PEB I</b>	4,42	3,57	4,00	<b>829</b>
<b>PEB II</b>	5,00	3,52	4,26	<b>2.733</b>
<b>Diretor</b>	5,38	4,64	5,01	<b>225</b>
<b>Supervisor de Ensino</b>	5,06	5,96	5,53	<b>152</b>
<b>Total Geral</b>				<b>3.939</b>

**Fonte:** CGRH/CEPLAN/CEPEA.

Na **Tabela 22** pode-se observar que os profissionais que possuem as melhores médias na parte dissertativa da prova são os supervisores de ensino, seguidos pelos diretores. Seria um indício da maior assimilação desses profissionais das respostas esperadas pelos órgãos? Esta constatação poderia confirmar a posição de Vinão Frago quando este autor afirma que há profissionais que estariam mais familiarizados com a cultura administrativa, como parece ser o caso dos supervisores e diretores. (VINÃO FRAGO, 2000)

Na **Tabela 23** a seguir, são apresentadas informações detalhadas sobre o Concurso de Promoção por Mérito em 2012. Nesta tabela são exibidos, por

cargo do Quadro do Magistério, o contingente, o número de inscritos, os profissionais com requisitos para o concurso, os profissionais sem requisitos e, por fim, os profissionais avaliados, aprovados e promovidos, também por cargo do Quadro do Magistério. A partir de uma análise das informações contidas nesta tabela, pode-se verificar com mais detalhes um represamento do concurso de promoção de 2012 já apontados neste estudo.

**TABELA 23:** Número de profissionais por cargo e por contingente inscritos, com requisitos, sem requisitos, avaliados, aprovados e promovidos no concurso de promoção de 2012.

CARGO	CONTINGENTE	INSCRITOS	C/ REQUISITOS	S/ REQUISITOS	AVALIADOS	APROVADOS	PROMOVIDOS
<b>Diretor</b>	2.442	1.729	1.505	224	1.318	225	225
<b>PEB I</b>	37.447	10.293	7.729	2.564	6.103	829	829
<b>PEB II</b>	112.288	40.647	28.752	11.895	23.687	2.733	2.733
<b>Supervisor de Ensino</b>	963	587	414	173	396	152	152
<b>Coord. Pedagógico</b>	6	2	2	0	2	0	0
<b>Assistente de Diretor</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>PROF II</b>	73	5	5	0	3	0	0
<b>Total Geral</b>	153.219	53.263	38.407	14.856	31.509	3.939	3.939

**Fonte:** CGRH/CEPLAN/CEPEA

### **6.3. A análise dos perfis e da bibliografia da prova de *Promoção por Mérito* de 2012 dos profissionais da rede pública e a análise da prova do diretor de escola**

Nesta pesquisa serão analisados o perfil profissional, competências e habilidades requeridos dos profissionais da educação, bem como a bibliografia requerida para o concurso de *Promoção por Mérito* dos supervisores, diretores e professores. No entanto, será analisada apenas a prova de promoção do diretor

de escola e dos assistentes de diretor de escola a partir da sua estrutura, composição e conteúdo. Dois motivos justificam esta decisão: o primeiro seria o limite desta pesquisa - uma análise de todas as provas poderia tirar o foco do principal objetivo da pesquisa que é identificar e analisar nas manifestações dos profissionais da rede pública estadual, os elementos de compreensão do processo de avaliação docente da SEE/SP, denominado *Promoção por Mérito*. Outro motivo seria focar na análise dos diretores de escola por serem, na perspectiva de Viñao Frago, os profissionais que ficam comprimidos entre a cultura política e administrativa dos órgãos centrais e regionais e a cultura escolar.

Todos estes processos - perfis, competências e habilidades esperados dos profissionais, a bibliografia e a própria prova - estão no contexto da produção do texto, segundo perspectiva dos ciclos de políticas defendidos por Ball.

A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. (MAINARDES, 2006, p.3)

### **6.3.1. Os perfis requeridos nos editais**

As provas do concurso de promoção deveriam ser elaboradas para atender aos perfis profissionais específicos de *gestores* e *docentes* por campo de atuação e disciplina e formuladas considerando as respectivas competências e habilidades que os profissionais devem possuir para que apresentem desempenho adequado de suas atribuições. Os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública do estado de São Paulo, bem como os referenciais bibliográficos de todos os processos seletivos, concursos de ingresso e concursos de promoção estão expressos na Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010. (São Paulo, 2010a) e na Resolução SE nº 13, de 03 de março de 2011.<sup>43</sup>

Tais perfis profissionais estão definidos por categoria:

- PEB I;

---

<sup>43</sup> Esta resolução foi substituída pela Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013, que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.

- PEB II de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol para o currículo das escolas regulares e Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês para o Centro de Línguas), Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Educação Especial (Deficiência física, Deficiência auditiva, Deficiência visual e Deficiência intelectual) e Educação escolar indígena;
- Diretor de Escola;
- Supervisor de Ensino.

Os professores do ensino fundamental dos anos iniciais, PEB I, além dos conhecimentos específicos na área de Língua Portuguesa, Matemática e Conhecimentos Gerais (História, Geografia e Ciências), têm seu perfil profissional definido por competências técnicas gerais e fundamentação pedagógica que estão subdivididos em conteúdos e suas respectivas competências e habilidades.

Os professores dos anos finais do ensino fundamental e os do ensino médio, PEB II, possuem um *perfil comum* para todas as áreas definidos pela legislação, além dos *perfis específicos* para cada uma das disciplinas elencadas anteriormente. No *perfil comum* (foco de atenção desta pesquisa<sup>44</sup>) são solicitados aos profissionais: cultura geral e profissional, conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, além de várias competências e habilidades.

Já os diretores de escola têm seu perfil profissional definidos por atribuições gerais em cinco dimensões: dos resultados educacionais do ensino e da aprendizagem; participativa; pedagógica; dos recursos humanos e dos recursos físicos e financeiros. Além das dimensões já citadas, também são definidas as competências gerais e habilidades necessárias a este profissional.

No caso dos supervisores de ensino, as atribuições requeridas deste profissional estão divididas em atribuições gerais e atribuições específicas de cada área de atuação do Supervisor, a saber: no sistema estadual de educação, na instância regional, nas unidades escolares da rede pública estadual, nas unidades escolares da rede municipal sem supervisão própria e na rede particular. A legislação define também as competências gerais e habilidades específicas requeridas para este profissional. O **Quadro 2**, apresentado a seguir, apresenta as competências dos profissionais da educação.

---

<sup>44</sup> Optou-se por não analisar o perfil específico esperado dos professores pois estes estão vinculados aos conhecimentos das respectivas disciplinas.

**QUADRO 2:** Competências definidas na Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010, para os profissionais da educação.<sup>45</sup>

PEB II	Diretores de escola	Supervisores de ensino
<p>1. Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele.</p> <p>2. Situar a escola pública no seu ambiente institucional e explicar as relações (hierarquias, articulações, obrigatoriedade, autonomia) que ela mantém com as diferentes instâncias da gestão pública (...)</p> <p>3. Reconhecer a importância de participação coletiva e cooperativa na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação da Proposta Pedagógica e curricular da escola, identificando formas positivas de atuação em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula.</p> <p>4. Compreender a natureza dos fatores socioeconômicos que afetam o desempenho do aluno na escola e identificar ações para trabalhar com esses impactos externos, seja para aproveitá-los como enriquecimento dos conteúdos curriculares seja para atenuar eventuais efeitos negativos.</p> <p>5. Compreender o significado e a importância do currículo para garantir que todos os alunos façam um percurso básico comum e aprendam as competências e habilidades que têm o direito de aprender.</p> <p>6. Diante de informações gerais sobre a escola, a idade da turma, a etapa (Fundamental ou Médio) e o ano/série, bem como sobre os recursos pedagógicos existentes e outras condições pertinentes da escola, propor sequências didáticas de sua disciplina, nas quais sejam explicitadas e explicadas o que o aluno deverá aprender com a situação proposta (...)</p> <p>7. Demonstrar domínio de conceitos que envolvem as questões sobre violência na escola e no seu entorno, de bulling e de indisciplina geral.</p> <p>8. Incentivar o</p>	<p>1. Compreender como o contexto social, político e econômico influencia a definição e a implementação das políticas educacionais.</p> <p>2. Dominar e utilizar metodologias de planejamento e tecnologias da informação como ferramentas para exercer as suas funções.</p> <p>3. Compreender o papel do Diretor Escolar na organização da SEE-SP.</p> <p>4. Analisar e identificar os principais componentes da Proposta Pedagógica da Escola.</p> <p>5. Compreender os processos de implementação das políticas educacionais da SEE-SP e dos projetos a elas vinculados.</p> <p>6. Compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados.</p> <p>7. Compreender os sistemas e processos de avaliações externas.</p> <p>8. Demonstrar conhecimentos sobre princípios e métodos para exercer a direção da escola como elemento de apoio e difusor de inovações e boas práticas de ensino-aprendizagem.</p> <p>9. Promover e definir ações para formação continuada dos agentes educacionais da escola.</p> <p>10. Compreender a importância da autoavaliação e do gerenciamento do autodesenvolvimento profissional.</p>	<p>1. Compreender como o contexto social, político e econômico influencia a definição e a implementação das políticas educacionais.</p> <p>2. Dominar e utilizar metodologias de supervisão e tecnologias da informação como ferramentas para exercer as suas funções.</p> <p>3. Compreender o papel da Diretoria de Ensino na organização da SEE-SP.</p> <p>4. Analisar e identificar os principais componentes de um Plano de Educação em nível nacional, estadual e regional.</p> <p>5. Compreender os processos de implementação das políticas educacionais SEE-SP e dos projetos a elas vinculados.</p> <p>6. Compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados.</p> <p>7. Compreender os sistemas e processos de avaliações externas.</p> <p>8. Demonstrar conhecimentos, princípios e métodos para exercer a supervisão como elemento catalisador e difusor de inovações e boas práticas de ensino-aprendizagem.</p> <p>9. Diagnosticar as necessidades de formação continuada dos agentes educacionais.</p> <p>10. Compreender a importância da autoavaliação e do gerenciamento do autodesenvolvimento profissional.</p>

<sup>45</sup> Optou-se pela exclusão da análise do perfil profissional, competências e habilidades dos PEB I, pois esta pesquisa não abrange este segmento profissional.

<p>desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e de toda a comunidade escolar, preparando-os para enfrentar os conflitos sociais, as desigualdades, o racismo, o preconceito e a questão ambiental.</p> <p>9. Compreender os mecanismos institucionais de monitoramento de desempenho acadêmico dos alunos, ao longo de sua trajetória escolar (...)</p> <p>10. Demonstrar domínio de processos de ação e investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica.</p>		
---	--	--

**Fonte:** Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010 (SÃO PAULO, 2010a).

Vários autores citados neste trabalho trazem em suas pesquisas análise sobre os conceitos de competências e habilidades do ponto de vista dos problematizadores (SCHNEIDER, 2009; SIQUEIRA, 2011; CUNHA, 2009). Em seus estudos o termo *competência* é analisado em sua origem empresarial e sua difusão ocorre no Brasil a partir das reformas educacionais ao longo da década de 1990 e orientaram várias ações da política educacional vigente (formação inicial e continuada, currículo, avaliação, remuneração e carreira, conforme SCHNEIDER, 2009 e CUNHA, 2009). A utilização do conceito de competência nos sistemas educacionais serviria, portanto, para “alinhar a escola aos interesses de mercado” (SIQUEIRA, 2011).

Vale destacar que a palavra *competência* tem sido utilizada em múltiplas realidades e contextos, muitas vezes sem que haja uma reflexão sobre o seu significado e sentido. No campo da educação, em especial, este uso indiscriminado e, algumas vezes reproduzido de outros campos dificultaria sua compreensão. Porém, torna-se importante sublinhar que o uso cada vez maior da palavra competência nos documentos oficiais internacionais e nacionais não se constitui um fenômeno casual. Não se trata simplesmente de uma verbalização corrente no mundo educacional sempre como uma reprodução, trata-se, também, de uma reorientação do sistema educativo.

O conceito de competência tem sua origem na administração científica e transposta para o campo educacional na perspectiva de que a competência dos professores, ou a falta dela, estaria diretamente relacionadas ao declínio da aprendizagem dos alunos e, consequentemente, na diminuição da competitividade econômica (DAY, 2001). O conceito de competência, para o mesmo autor, se refere à capacidade para desempenhar as tarefas e os papéis exigidos face a um determinado padrão.

Segundo Day, ao longo dos anos, as tentativas de avaliação dos professores baseadas exclusivamente num conjunto de competências simplificam demasiadamente o ato didático. Assim, o autor afirma:

Dado que o ensino é uma actividade altamente dependente do contexto que ocorre, existem problemas ao generalizar-se o seu âmbito e qualidade sem se ter em consideração factores como o comportamento, a composição e a dimensão da turma, que afectam o desempenho do professor. Além disso, o modelo de competências também pode ser criticado, uma vez que as necessidades actuais de competências não serão necessariamente as futuras. (DAY, 2001, p. 96)

Contrapondo a perspectiva de que a avaliação por competência seria exclusivamente uma forma de controle, Pacheco e Flores sustentam que a avaliação por competências está relacionada com o valor e mérito pessoal favorecendo, desta forma, não só a melhoria profissional, mas também a articulação com uma carreira baseada na diferenciação de funções (PACHECO e FLORES, 1999).

Portanto, esta pesquisa não se restringirá a uma transposição direta do mercado para a educação. Entretanto, não deve desconsiderar que há um movimento governamental, ao longo das últimas décadas, de uma intervenção na educação com objetivos explícitos de melhoria dos resultados do sistema educativo. Segundo Day, referenciado em Hargreaves<sup>46</sup>:

À medida que os sistemas externos de monitorização e de avaliação aumentam, através da avaliação do professor, da inspecção escolar e da avaliação externa dos alunos, os docentes percepionam uma perda de confiança pública na sua capacidade de proporcionar um bom serviço. Embora os governos tenha introduzido mudanças a níveis e a ritmos diferentes, estas não são, no entanto, opcionais, argumentando-se que fazem parte de uma condição 'pós-moderna' que requer flexibilidade política, organizacional, económica, social e pessoal e uma atividade capaz de dar resposta aos novos desafios. (DAY, 2001, p. 26-27)

Nesta perspectiva é que, neste estudo, está sendo compreendida a publicação dos perfis profissionais por meio da Resolução nº 70/2010. Esta legislação está, portanto, inserida no contexto de controle do Estado por meio de diversos mecanismos, entre eles, a avaliação docente. Importante, portanto, destacar que a publicação de uma legislação que defina o perfil, atribuições e competências dos profissionais não garante, como poderiam supor os regulamentadores, que o instrumento de avaliação consiga captar estas

---

<sup>46</sup> Christopher Day se refere a: HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York. Teachers College Press.

competências e avaliá-las num instrumento como uma prova, como será visto adiante.

Outro ponto fundamental a ser destacado, para além do debate sobre o que significa competência no campo da educação, é o rol de competências exigidas atualmente para os profissionais da educação. A extensão da lista poderia representar o que Ball identifica como "pós-profissionalismo", ou seja, o surgimento de um novo professor e novos tipos de conhecimentos que são demandados pela reforma educacional, um profissional que consiga maximizar seu desempenho e tenha como objetivo central de sua prática profissional seu aperfeiçoamento constante (BALL, 2005, p.554). Portanto, segundo o mesmo autor:

Cada vez mais, escolhemos e julgamos nossas ações, e elas são julgadas por outros, com base na contribuição que fazem para o desempenho organizacional, apresentado em termos mensuráveis. As crenças não importam mais - é a produção que conta. (BALL, 2005, p.554)

### **6.3.2. Estrutura das provas**

As provas do concurso de promoção por mérito de 2012 foram compostas de 60 questões objetivas (múltipla escolha contendo cinco alternativas) e uma questão dissertativa. Cada uma das partes tem peso de zero a dez pontos, sendo que as notas das duas partes da prova - objetiva e dissertativa – foram somadas para obtenção da média aritmética que foi considerada a nota do candidato, conforme edital de convocação para realização da prova.

Com relação aos docentes, as questões das provas, segundo o edital, versariam sobre os conteúdos curriculares das respectivas disciplinas, práticas didáticas e conhecimentos pedagógicos.

Para os PEB I e PEB II que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental a prova objetiva foi dividida em formação específica, contendo 20 questões sobre língua portuguesa, 16 questões de matemática e 10 questões de conhecimentos gerais. O restante da prova objetiva, ou seja, 14 questões são relativas à fundamentação pedagógica. A prova dissertativa continha uma questão dividida em duas perguntas sobre alfabetização. (ver **APÊNDICE 5**)

Nas provas dirigidas aos PEB II que atuam no ensino fundamental dos anos finais e/ou ensino médio, na parte das questões objetivas, 20 questões eram relativas à formação pedagógica e as 40 questões restantes versaram sobre a formação específica. Neste caso, a prova dissertativa também é composta por uma questão.

Tanto para os diretores de escola e os cargos de assistente de diretor de escola – estes últimos referentes a cargos remanescentes na rede - quanto para

os supervisores de ensino a prova foi composta de 60 questões relativas à formação específica. No **Quadro 3**, apresentado a seguir, há um resumo da composição da prova do quadro do magistério:

**QUADRO 3:** Composição da prova objetiva e da prova dissertativa do concurso de promoção por mérito de 2012.

Cargo	Prova Objetiva	Prova Dissertativa
<b>PEB I e PEB II (Educação)</b>	Formação específica: 20 questões de língua portuguesa 16 questões de matemática 10 questões de conhecimentos gerais  Fundamentação pedagógica: 14 questões	1 questão
<b>PEB II (ensino fundamental dos anos final e/ou ensino médio)</b>	Formação específica: 40 questões	1 questão
<b>Diretor de Escola e Assistente de Diretor de Escola</b>	Formação pedagógica: 20 questões Formação específica: 60 questões	1 questão
<b>Supervisor de Ensino</b>	Formação específica: 60 questões	1 questão

**Fonte:** quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise das provas de promoção de 2012.

### 6.3.3. Análise da prova do diretor de escola

A prova dos diretores de escola e dos assistente de diretores (cargo em extinção) é dividida em duas partes. A primeira delas compõe a *parte objetiva*, contendo uma folha de rosto com as orientações gerais. Na sequência, há uma folha identificada como folha intermediária de respostas onde consta o *gabarito rascunho*. Nas 13 próximas páginas, são apresentadas as 60 questões da parte identificada como *formação específica*. A segunda parte da prova contém uma folha de rosto com *orientações da prova dissertativa*. Em seguida, há uma folha em branco com os seguintes dizeres "não escreva neste espaço". Na página seguinte, consta a *prova dissertativa* identificada como questão 1. Logo após, são identificados os espaços para rascunho (2 páginas e meia) com os seguinte alerta: "Em hipótese alguma será considerado o texto escrito neste espaço". Na primeira parte de cada uma das provas há um rol de *orientações* que se restringem aos seguintes procedimentos: conferência da identificação e do caderno de provas, cuidados no procedimento das respostas, definição do tempo de prova, cuidados com a segurança.

Todas as 60 questões da prova objetiva estão classificadas como formação específica. A forma mais comum das questões é a apresentação de um enunciado e todas elas apresentam 5 alternativas para resposta, classificadas

como (A), (B), (C), (D) e (E) – ou seja, trata-se da apresentação/exposição de um enunciado ou excerto vinculado a uma alternativa correta. Nesta categoria concentram-se 47 questões, ou seja, 78% das questões apresentadas. Abaixo, segue um exemplo de questão que possui estas características:

**FIGURA 9:** Questão 31 da Prova Objetiva do Processo de Promoção - Assistente de Diretor de Escola e Diretor de Escola.

31. Segundo o documento CONSED (2009), a avaliação externa como uma das políticas públicas, em execução no sistema educacional, tem como foco o desempenho escolar. A melhoria da qualidade do ensino depende principalmente
- (A) de uma equipe docente constituída de professores efetivos e participativos.
  - (B) da relação entre a Política Pública e a Proposta Pedagógica da Escola, como documento formal.
  - (C) da interação entre a Política Pública, a Proposta Pedagógica da Escola e a atividade no cotidiano escolar.
  - (D) de uma política educacional centrada no desempenho dos professores e na participação da comunidade.
  - (E) de avaliações externas comprometidas com a organização pedagógica da escola.

**Fonte:** Processo de Promoção (Prova Objetiva) Assistente de Diretor de Escola, 2012 - Fundação Vunesp.

Apenas 05 questões, ou seja 8%, apresentam o enunciado, relacionando-o com várias afirmações. Os números das afirmações relacionadas ao enunciado compõem a resposta esperada.

**FIGURA 10:** Questão 11 da Prova Objetiva do Processo de Promoção - Assistente de Diretor de Escola e Diretor de Escola.

11. O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2007 como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
- A respeito do Ideb, podemos afirmar que:
- I. é um instrumento que permite ao INEP medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino;
  - II. é uma das provas que compõem o complexo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova Brasil;
  - III. caracteriza-se em importante referência para o estudo e o estabelecimento de metas de desempenho para as escolas;
  - IV. o desempenho de uma escola no Ideb pode revelar as falhas de aprendizagem de seus alunos.
- Estão corretas apenas as afirmativas
- (A) I e II.
  - (B) I e III.
  - (C) I, II e III.
  - (D) I, III e IV.
  - (E) II, III e IV.

**Fonte:** Processo de Promoção (Prova Objetiva) Assistente de Diretor de Escola, 2012 - Fundação Vunesp.

Outra pequena parte da prova, 8%, ou seja, 5 questões, apresentam um excerto contendo lacunas e a alternativa correta indica as palavras corretas que, encaixadas nas lacunas, dão sentido ao texto, conforme **Figura 11**, exibida a seguir:

**FIGURA 11:** Questão 55 da Prova Objetiva do Processo de Promoção - Assistente de Diretor de Escola e Diretor de Escola.

55. Cabe a cada \_\_\_\_\_ de ensino definir a \_\_\_\_\_ e o(a) \_\_\_\_\_ dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as \_\_\_\_\_ nacionais, a identidade desta modalidade de \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_ de colaboração entre os entes federativos.

De acordo com o artigo 6 das Resolução CNE/CEB n.º 01/2000, assinale a alternativa que preenche, corretamente, as lacunas do texto.

(A) Secretaria ... organização ... tempo ... propostas ... curriculares ... escola ... papel

(B) Sistema ... estrutura ... duração ... diretrizes ... curriculares ... educação ... regime

(C) Conselho ... proposta ... organização ... metas ... pedagógicas ... ensino ... convênio

(D) Sistema ... forma ... tempo ... normas ... curriculares ... escola ... regime

(E) Secretaria ... estrutura ... organização ... diretrizes ... pedagógicas ... ensino ... contrato

**Fonte:** Processo de Promoção (Prova Objetiva) Assistente de Diretor de Escola, 2012 - Fundação Vunesp.

Já os 5% restantes, estão divididos em uma questão utilizando falso ou verdadeiro, uma questão apresentando um quadro com autores e solicitando a relação às suas principais ideias e a última também apresentando um quadro com duas colunas relacionando as informações duas a duas.

Observa-se também que 33 questões, ou seja, 55% do total estão referenciadas explicitamente em autores, documentos e legislações, portanto contêm em seu enunciado frases como: "*de acordo com...*", "*segundo tal...*", "...*tal autor afirma que* ", "*conforme tal autor...*" , "... *tal autor nos permite afirmar que...*" (Processo de Promoção, 2012).

Não constam nesta prova questões que apontam a resposta de forma negativa, como por exemplo: "*Afirmativa que não corresponde...*", "...*não nos permite afirmar que...* ", "...*não deve ser considerado...*", "*É incorreto afirmar que...*", etc.

Para além do formato da prova, pode-se verificar que as questões destacadas como exemplo não levam a uma reflexão mais aprofundada dos candidatos.

Quanto à análise do conteúdo das questões são identificadas na **Tabela 24**, a seguir, as categorias das questões e suas respectivas quantidades:

**TABELA 24:** Distribuição das questões objetivas da prova do Assistente do Diretor de Escola e do Diretor de Escola processo de promoção de 2012.

Categoría	Quantidade de questões
Legislação	17
Administração	15
Psicologia da Educação	09
Sociologia da Educação	09
Didática/Metodologia	04
Filosofia da Educação	02
Cotidiano/prática profissional	02
História da Educação	01
Pedagogia	01
<b>Total</b>	<b>60</b>

**Fonte:** Tabela elaborada pela pesquisadora com base na análise das questões objetivas da prova do Assistente do Diretor de Escola e do Diretor de Escola no processo de promoção de 2012.

Observando a **Tabela 24** verifica-se que a maior parte das questões estão voltadas à *Administração* e *Legislação*, correspondendo a um pouco mais do que a metade das questões do concurso. São 15 questões voltadas à *Administração* e 17 questões voltadas à *Legislação*, totalizando 32 questões do total de 60 questões da prova. Já as questões que trazem os chamados *Fundamentos da Educação* estão distribuídas em cerca de 35% questões da prova, sendo que nove questões são referentes à *Sociologia de Educação*, 09 questões sobre *Psicologia da Educação*, duas questões relacionadas à *Psicologia da Educação* e apenas uma questão sobre *História da Educação*. Ainda há 04 questões sobre *Didática e Metodologia de Ensino*, 02 sobre a *Prática profissional cotidiana do diretor* e uma sobre *Pedagogia*.

A composição das questões objetivas evidencia que há uma contradição entre a concepção de direção de escola definida na legislação paulista e os conhecimentos exigidos na prova para estes profissionais. O fato de a prova ser composta por mais da metade de questões que versam sobre legislação e administração demonstram que o perfil profissional exigido pela prova é de um diretor focado na administração escolar, que contradiz, inclusive, o perfil exigido em legislação para o Quadro do Magistério já citado nesta pesquisa (SÃO PAULO, 2010a) e voltado às dimensões dos resultados educacionais – participativa, pedagógica, dos recursos humanos, dos recursos físicos e financeiros, como será visto adiante.

O perfil profissional exigido nesta legislação vem ao encontro das questões apontadas por Nóvoa (1986, 1998, 1999), com suas contribuições a partir de uma análise sócio-histórica e por Gimeno Sacristán (1999), com a perspectiva de que a profissionalização docente sofre variações de acordo com a sociedade em que este grupo está inserido e seus contextos. Este contexto, na atualidade, como afirma Ball (2005), é de um profissionalismo pós-reforma, isto é, dentro de uma estrutura dominada pela *racionalidade técnica*, contexto já

abordado na introdução desta pesquisa. O diretor passa a ter características de gerente e, ainda segundo o autor, inserido no contexto de uma nova forma de poder no setor público, a *cultura empresarial competitiva*. Porém, alerta o autor:

No entanto, por meio de tudo isso, embora constantemente possamos ser tentados a falar sobre "o profissional", e com certeza "o gerente" e "o líder", essas não são identidades coletiva ou individualmente unitárias, fixas e coerentes. Apesar das ambições da reforma, a natureza do compromisso, o objetivo e a definição dos papéis variam e sempre variavam entre indivíduos e dependem da situação. Cenários diferentes oferecem diferentes possibilidades e limites para o profissionalismo. (BALL, 2005, p. 547)

Quanto à questão dissertativa, a prova apresenta um pequeno resumo de uma das obras indicadas nos referenciais bibliográficos. Em seguida, são apresentadas duas questões a serem respondidas levando em consideração o texto apresentado. O resumo traz um trecho do livro, mas não segue o rigor acadêmico de citar *autor, data e página*, o que já demonstra demonstrar certa fragilidade na composição e revisão da prova. O espaço disponível para a resposta, duas páginas, também já permite supor que se espera do candidato um texto robusto e completo.

O excerto é retirado de um dos livros de uma coletânea – “*Docência em Formação – Saberes Pedagógicos*”, que tem por objetivo, segundo a editora, “(...) oferecer subsídios formativos para compreender as transformações do sistema educacional a partir da LDBEN de 1996, considerando, no entanto, os avanços e recuos deste processo, relacionados ao campo dos saberes pedagógicos e aos saberes ligados aos conhecimentos especializados das áreas específicas de formação de professores”. Assim, trata-se de uma coleção que pretende subsidiar a formação de professores. Já o livro da coletânea “*Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*”, obra indicada na bibliografia do concurso de promoção, também destaca o objetivo de atender aos cursos de Pedagogia e de formação docente a partir da ampliação da “(...) compreensão crítica da educação brasileira, com base no conhecimento e na discussão de aspectos fundamentais das políticas educacionais e do funcionamento da escola”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p. 27).

Como se pode observar na **Figura 12**, a seguir, a questão proposta na prova focaliza os papéis educativos dos profissionais que atuam no espaço escolar e articulação entre equipe gestora e os docentes com o objetivo de construir o “projeto pedagógico-curricular” (PROCESSO DE PROMOÇÃO, 2012, p. 3).

**FIGURA 12:** Questão 01 da Prova Dissertativa do Processo de Promoção - Assistente de Diretor de Escola e Diretor de Escola.

<b>PROVA DISSERTATIVA</b>
<b>QUESTÃO 1</b>
<p>Na obra <i>Educação Escolar: políticas, estrutura e organização</i>, os autores, Libâneo, J.C.; Oliveira, J.F. e Toschi, M.S.; trazem à reflexão a tese a respeito do desempenho de papéis educativos por todas as pessoas que atuam na organização escolar, quer sejam do setor administrativo ou do pedagógico, sendo relevante considerar, portanto, como "... instâncias educativas não apenas as salas de aula, os laboratórios... mas os estilos e as práticas de gestão e tudo o que acontece na escola concernente aos aspectos físicos, sociais, morais, afetivos e estéticos."</p> <p>Para os autores, as práticas de gestão dizem respeito a ações de natureza técnico-administrativa e de natureza pedagógico-curricular. As primeiras se relacionam à legislação escolar e às normas administrativas; aos recursos materiais, didáticos e financeiros; à direção e à administração. Já as ações de natureza pedagógico-curricular dizem respeito à gestão do projeto pedagógico-curricular, do currículo, do ensino, do desenvolvimento profissional e da avaliação, ou seja, a gestão dos elementos que constituem a natureza da atividade escolar. Todos os membros estão envolvidos nessas ações, mas a responsabilidade direta sobre elas pertence à direção e à coordenação pedagógica.</p> <p>Considere o texto para responder às questões a seguir.</p> <p>a) Por que podemos afirmar que todas as pessoas que atuam na organização escolar desempenham papéis educativos?</p> <p>b) Como se articula a atuação gestora com a equipe docente na construção do projeto pedagógico-curricular?</p>

**Fonte:** Processo de Promoção (Prova Dissertativa) Assistente de Diretor de Escola, 2012 - Fundação Vunesp.

A questão dissertativa, diferente da composição das questões da prova objetiva, está mais próxima do perfil exigido por este profissional na legislação da SEE/SP (SÃO PAULO, 2010a). Tanto a legislação quanto a questão dissertativa da prova parecem responder ao novo gerencialismo definido por Ball (2005). No que diz respeito à questão dissertativa há um destaque sobre a responsabilização da direção e da coordenação pedagógica sobre as ações técnico-administrativa e pedagógico-curricular.

Mas qual seria o perfil profissional dos diretores que prestam a prova de promoção, explicitado na legislação que norteia o concurso? Para tentar responder este questionamento torna-se necessário analisar a Resolução SE 70, de 26 de outubro de 2010, que define o perfil profissional esperado para este cargo:

(...) "o Diretor de Escola é o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola". (São Paulo, 2010a, p. 50).

Em seguida, define sua *principal função*:

"gerenciar todo o processo educativo da escola" (SÃO PAULO, 2010a, p. 50).

Nas *atribuições gerais*, compete ao Diretor:

"(...) garantir a concretização da função social da escola, liderando o processo de construção de identidade de sua instituição, por meio de uma eficiente gestão (...)" (SÃO PAULO, 2010a, p. 50).

São apresentadas, em seguida, as *dimensões de sua atuação*:

- A dimensão dos resultados educacionais do ensino e da aprendizagem;
- A dimensão participativa;

- A dimensão pedagógica;
- A dimensão dos recursos humanos;
- A dimensão dos recursos físicos e financeiros.

Em cada uma das dimensões, uma série de ações são exigidas deste profissional, conforme apresentada no **Quadro 4**, a seguir:

**QUADRO 4:** Dimensões da atuação do diretor da escola e suas respectivas atribuições específicas na área de atuação do diretor de escola.

<b>Dimensões da atuação do diretor de escola</b>	<b>Atribuições específicas da área de atuação do diretor de escola</b>
<b>Resultados educacionais do ensino e aprendizagem</b>	<p>Desenvolver processos e práticas de gestão para melhoria de desempenho da escola quanto à aprendizagem de todos os alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- acompanhar indicadores de resultados: de aproveitamento, de frequência e de desempenho das avaliações interna e externa dos alunos;</li> <li>- analisar os indicadores e utilizá-los para tomada de decisões que levem à melhoria contínua da Proposta Pedagógica, à definição de prioridades e ao estabelecimento de metas articuladas à política educacional da SEE-SP;</li> <li>- apresentar e analisar os indicadores junto à equipe docente e gestora da escola, buscando construir visão coletiva sobre o resultado do trabalho e a projeção de melhorias;</li> <li>- propor alternativas metodológicas de atendimento à diversidade de necessidades e de interesses dos alunos;</li> <li>- divulgar, junto à comunidade intra e extraescolar, as ações demandadas a partir dos indicadores e os resultados de sua implementação.</li> </ul>
<b>Participativa (planejamento e gestão democrática)</b>	<p>Desenvolver processos e práticas adequados ao princípio de gestão democrática do ensino público, aplicando os princípios de liderança, mediação e gestão de conflitos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- desenvolver ações de planejamento, construção e avaliação da Proposta Pedagógica e ações da escola, de forma participativa, com o envolvimento dos diferentes segmentos intra e extraescolares;</li> <li>- garantir a atuação e o funcionamento dos órgãos colegiados – Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil –, induzindo a atuação de seus componentes, e incentivando a criação e a participação de outros;</li> <li>- estimular o estabelecimento de parcerias com vistas à otimização de recursos disponíveis na comunidade;</li> <li>- exercer práticas comunicativas junto às comunidades intra e extraescolares, por meio de diferentes instrumentos.</li> </ul>
<b>Pedagógica</b>	<p>Liderar e assegurar a implementação do Currículo, acompanhando o efetivo desenvolvimento do mesmo nos diferentes níveis, etapas, modalidades, áreas e disciplinas de ensino;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- promover o atendimento às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos;</li> <li>- realizar práticas e ações pedagógicas inclusivas;</li> <li>- monitorar a aprendizagem dos alunos, estimulando a adoção de práticas inovadoras e diferenciadas;</li> <li>- mobilizar os Conselhos de Classe/Série como corresponsáveis pelo desempenho escolar dos alunos;</li> <li>- otimizar os espaços de trabalho coletivo – HTPCs – para enriquecimento da prática docente e desenvolvimento de ações de formação continuada;</li> <li>- organizar, selecionar e disponibilizar recursos e materiais de apoio didático e tecnológico;</li> <li>- acompanhar, orientar e dar sustentação ao trabalho de Professores e Professores Coordenadores.</li> </ul>

<b>Recursos Humanos (Gestão de pessoas)</b>	Desenvolver processos e práticas de gestão do coletivo escolar, visando o envolvimento e o compromisso das pessoas com o trabalho educacional; - desenvolver ações para aproximar e integrar os componentes dos diversos segmentos da comunidade escolar para a construção de uma unidade de propósitos e ações que consolidem a identidade da escola no cumprimento de seu papel; - reconhecer, valorizar e apoiar ações de projetos bem sucedidos que promovam o desenvolvimento profissional; - otimizar o tempo e os espaços coletivos disponíveis na escola; - promover um clima organizacional que favoreça um relacionamento interpessoal e uma convivência social solidária e responsável sem perder de vista a função social da escola; - construir coletivamente e na observância de diretrizes legais vigentes as normas de gestão e de convivência para todos os segmentos da comunidade escolar.
<b>Recursos físicos e financeiros (Gestão de serviços e recursos)</b>	Promover a organização da documentação e dos registros escolares; - garantir o uso apropriado de instalações, equipamentos e recursos disponíveis na escola; - promover ações de manutenção, limpeza e preservação do patrimônio, dos equipamentos e materiais da escola; - disponibilizar espaços da escola enquanto equipamento social para realização de ações da comunidade local; - buscar alternativas para criação e obtenção de recursos, espaços e materiais complementares para fortalecimento da Proposta Pedagógica e ao aprendizado dos alunos; - realizar ações participativas de planejamento e avaliação da aplicação de recursos financeiros da escola, considerados suas prioridades, os princípios éticos e a prestação de contas à comunidade.

**Fonte:** Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010 (SÃO PAULO, 2010a).

Assim, como já apontado na análise das questões da prova do concurso de promoção, a prova objetiva não corresponde ao perfil desejado pela SEE/SP pois, como pode ser observado a partir da análise da prova e sintetizado na **Tabela 23**, verifica-se que está focada em questões direcionadas à administração e legislação. Já a questão dissertativa, está mais voltada ao que se espera dos diretores de escola na legislação da SEE/SP, ou seja, uma análise do candidato sobre sua atuação do ponto de vista administrativo (legislação escolar; normas administrativas e recursos materiais, didáticos e financeiros) mas também do ponto de vista das ações pedagógicas e curriculares; do ensino; do desenvolvimento profissional e da avaliação. Além de sua responsabilidade da articulação de todas estas ações, inclui-se também a coordenação pedagógica. Assim, a questão dissertativa está mais próxima às dimensões de atuação exigidas pela SEE/SP para este profissional.

Além deste rol de competências, o diretor, segundo a Resolução SE nº 70/2010, deve possuir *20 habilidades específicas* que vão desde a compreensão das políticas educacionais em suas diferentes instâncias (nacional a local), seus princípios e normas até os procedimentos rotineiros da escola, como por exemplo: enfrentamento da indisciplina, gestão de conflitos, participação da

comunidade, dentre outros. Destacam-se também, as habilidades requeridas para análise de indicadores educacionais e conhecimentos sobre avaliação de sistema:

1. Relacionar o perfil de competências a serem construídas pelos alunos às demandas da sociedade do conhecimento.
2. Compreender o papel que as diferentes instâncias da governança educacional exercem na definição e implementação de políticas educacionais: (i) âmbito nacional e governo federal; (ii) governos estaduais e municipais; (iii) conselhos nacional, estaduais e municipais de educação.
3. Identificar e analisar princípios e normas nacionais, especialmente a LDB e as DCNs.
4. Identificar, analisar, explicar e justificar as políticas educacionais da SEE-SP, no contexto social e de desenvolvimento do Estado de São Paulo, em áreas como: (i) gestão escolar; (ii) desenvolvimento curricular; (iii) avaliação externa do desempenho dos alunos.
5. Reconhecer as diretrizes pedagógicas e institucionais para implementar as políticas educacionais da SEE-SP, considerando a realidade do ensino público estadual paulista e da região na qual opera.
6. Identificar os elementos da organização do ensino, da legislação e normas que fornecem diretrizes para ações de melhoria do desempenho das escolas, seus profissionais e seus alunos.
7. Dominar procedimentos de observação, coleta e registro, organização e análise de dados educacionais bem como os usos de indicadores sociais e educacionais.
8. Compreender e explicar as relações entre as políticas educacionais e a proposta pedagógica da escola.
9. Reconhecer diferentes estratégias, ações e procedimentos adotados em nível regional e local na implementação das políticas educacionais da SEE-SP.
10. Identificar e definir ações variadas para enfrentar a indisciplina no processo educativo.
11. Identificar e definir ações variadas para fomentar a participação dos alunos e das famílias no processo educativo.
12. Compreender os fatores que determinam a violência entre jovens e adolescentes e identificar ações apropriadas para enfrentar a violência na escola.
13. Identificar métodos e técnicas de avaliação dos trabalhos das equipes da escola (professores, funcionários e pessoal administrativo).
14. Compreender e aplicar a legislação escolar e as normas administrativas em contextos adequados.
15. Demonstrar conhecimento das metodologias de gestão de conflitos.
16. Demonstrar capacidade de análise de propostas pedagógicas da escola.
17. Identificar o papel dos resultados do SARESP na construção do IDESP.
18. Identificar semelhanças e diferenças entre o IDESP e o IDEB.
19. Reconhecer as principais características dos sistemas de avaliação da Educação Básica, e compreender os conceitos básicos que fundamentam estas avaliações.
20. Conhecer os fundamentos conceituais e metodológicos do SARESP a partir de 2007. (SÃO PAULO, 2010a)

O perfil profissional, as competências e as habilidades exigidos pelos profissionais nos concursos públicos demonstram que o sistema educacional paulista requer um profissional que consiga maximizar sua performance "(...)"

para quem a excelência e o aperfeiçoamento sejam a força motriz de sua prática" (BALL, 2005, p. 554). Como já apontado algumas vezes neste estudo, o papel e atuação esperados por estes profissionais estão mais próximos do que é exigido pelo novo gerencialismo, caracterizado, principalmente, pela qualidade, produtividade, efetividade e competitividade. Mesmo considerando que há um limite nesta pesquisa quanto à análise das provas do concurso de mérito, que poderão ser aprofundadas por outros pesquisadores, os novos princípios, ou paradigmas, trazidos por Ball (2001 e 2005) e já destacados na introdução desta pesquisa, parecem estar incorporados à política educacional paulista.

Porém, mesmo que o sistema educacional, em sua legislação, possa descrever e exigir um perfil performático do diretor na Resolução SE n<sup>º</sup> 70/2010, a partir da análise da prova do diretor é possível verificar que este instrumento não é capaz de avaliar este novo perfil profissional exigido pelos sistemas educacionais na atualidade. Como uma prova poderia mensurar as ações relacionadas às 05 dimensões e ações que comportam, além das competências e habilidades esperadas para este profissional? Para além das possibilidades da prova em avaliar de fato o candidato, necessário se faz refletir sobre qual seria o candidato esperado pela SEE/SP a partir da definição dos perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores, definidos a partir da publicação da Resolução SE n<sup>º</sup> 70, de 26 de outubro de 2010.

Para discorrer sobre a primeira questão apontada, serão resgatados alguns estudos já citados neste trabalho e que, mesmo tendo como objeto os concursos públicos da rede pública estadual de São Paulo, poderão auxiliar na elucidação desta questão. Santos (2012), ao analisar os problemas de seleção e admissão de professores de Educação Física na rede estadual paulista de 1976 a 2010 trouxe na conclusão de sua pesquisa que:

(...) a partir do momento que houve a expansão da rede pública de ensino, ocorrida no início dos anos 1970, o governo paulista estabeleceu um determinado modelo de padronização de seleção de seus quadros docentes, justificando que era preciso racionalizar o modelo de provimento de quadros docentes efetivos na rede. Alegou-se que somente assim seria possível realizar a seleção e o recrutamento de professores na rede, frente ao rápido crescimento do contingente de candidatos ocorrido no período. Observou-se que tal sistemática de seleção, que se encontra vigente até os dias atuais, fundamenta-se em princípios constitucionais e está pautada por princípios tecnológicos, constatáveis particularmente no modelo de provas padronizadas de desempenho de candidatos. (SANTOS, 2012, p. 156)

Este mesmo processo de racionalização também pode ser observado nas provas de promoção. O contingente de profissionais elegíveis para o concurso, portanto sua exequibilidade e a transparência no processo, podem justificar o meio para definir os profissionais que serão promovidos. Porém, Santos (2012)

destaca que tais decisões estão pautadas na *lógica administrativa da racionalidade técnica e econômica* e não se explicam apenas por questões puramente técnicas.

Santos (2009), que apresentou como objetivo em sua pesquisa estudar as relações entre o concurso público, o processo de profissionalização dos professores e seu perfil sociocultural, afirma nas conclusões de sua investigação que:

Os editais dos exames especificam o capital cultural exigido dos professores, assim como a habilidades que devem demonstrar, embora isso não seja avaliado de forma prática, apenas conceitual, através (sic) de questões objetivas e dissertativas. (SANTOS, 2009, p. 115-116)

Assim, os editais trazem o perfil "desejado" pelo sistema de ensino e as provas avaliam o perfil "possível" dentro dos limites das questões selecionadas no concurso. Este parece ser grande paradoxo. Se, por um lado o perfil desejado é o de um *gestor*, como denomina Ball (2001) o "herói cultural do novo paradigma", que seja responsável e comprometido com a sua organização – a escola, as provas parecem limitar-se a avaliar profissionais capazes de conhecer a legislação e os princípios básicos da administração pública, conforme demonstrado na **Tabela 23**. Já analisando os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos diretores, definidos a partir da publicação da Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010 percebe-se que eles parecem demonstrar o que Ball (2001, 2003) identifica como *gerencialismo* e *performatividade*, temas já analisados nesta pesquisa. Assim, segundo o mesmo autor:

Cada vez mais operamos num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições - de tal forma que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os propósitos se tornam contraditórios, as motivações ficam vagas e a auto-estima torna-se instável. (BALL, 2001, p. 110)

Em síntese, ao mesmo tempo em que as responsabilidades são delegadas cobra-se a iniciativa e a resolução de problemas e seus resultados são vigiados por meio de determinação de metas, comparação de resultados e sistemas de avaliação (BALL, 2001).

#### **6.4. Como se posicionam as entidades de classe sobre as políticas de Promoção por Mérito**

O Programa de Valorização pelo Mérito causou polêmica e conflito com os sindicatos dos profissionais da educação do magistério público paulista, que o

consideraram excludente e pediram mais diálogo. O fato de o concurso de promoção promover apenas 20% dos que tiveram êxito, também gerou descontentamento dos profissionais da educação.

Sobre o limite percentual dos profissionais que poderiam evoluir, manifesta-se a APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo):

Através (sic) da LC 1097/2009 a carreira passou a ter uma amplitude bem maior, porque das antigas cinco faixas passou-se a poder ascender para possíveis 25 posições, contudo, evidentemente que a carreira não foi construída para que os professores pudessem galgá-la. Basta que se lembre do limite imposto à promoção, ou seja, apenas o máximo de 20% dos integrantes da carreira que se encontravam na mesma situação funcional poderiam ser promovidos. (APEOESP, s/d, p. 19)

O documento ainda traz a seguinte conclusão: “(...) Portanto, a despeito de mais possibilidades, as probabilidades de ascensão na carreira continuaram mínimas” (APEOESP, s/d, p. 19).

Neste mesmo período outros sindicatos tiveram reações semelhantes. O CPP – Centro do Professorado Paulista – entidade com o perfil menos combativo que a APEOESP, também manifestou-se contrária a tal política, expressando nos boletins identificados como *Jornal dos Professores* sua posição:

A evolução está condicionada a um percentual de **até** 20% dos profissionais **poderão** ser promovidos. Ou seja, a porcentagem dos beneficiados dependerá da “boa vontade” do governo de plantão. Quando estabelece critérios financeiros determinando que apenas 20% dos profissionais poderão receber reajuste, fica evidente que o projeto não tem compromisso com a qualidade da educação. Na realidade, o projeto institui o vestibular para o magistério, uma vez que, mesmo que todos consigam resultados na avaliação, somente uma pequena parcela será premiada. (CPP, 2009, p. 8 - grifos do autor)

A mesma posição é defendida pela UDEMO (União dos Diretores de Escola do Magistério Oficial) – entidade que representa os especialistas de educação do Magistério Oficial Paulista, os diretores de escola. Porém, este sindicato não se posiciona contrário à promoção por mérito e sim, como esta política foi desenvolvida na SEE/SP. Em vários de seus boletins eletrônicos, divulgados durante a publicação da LC nº 1097/2009, intitulados “*Não somos contra a promoção por Mérito*”, a entidade afirma que, ao contrário do que estava sendo noticiado, o sindicato não era desfavorável à promoção por mérito. Teria, na verdade, várias restrições com relação à Lei Complementar que implementou tal política. A restrição principal diz respeito, por exemplo, ao limite de 20% de profissionais a serem promovidos:

Entende-se por promoção por mérito o sistema onde, definidos os requisitos e uma nota mínima na avaliação, todos aqueles que preencherem os requisitos e obtiverem a nota mínima serão promovidos. Mas não é isso que ocorre com a LC 1.097/2009. Aqui, os professores e especialistas que preencherem os requisitos e forem aprovados na avaliação escrita não serão automaticamente promovidos; ou seja, apenas até 20% deles serão promovidos, levando-se em conta a situação financeira do estado. (UDEMO, s/d, p. 01)

Além do limite para promoção, a entidade, em outro boletim eletrônico (UDEMO, s/d a, p. 01), destaca outros motivos para não defesa da política de *Promoção por Mérito*. O primeiro dele é a exclusão dos aposentados e o segundo seria o tempo muito longo de interstício (quatro anos) entre uma prova e outra. O que de fato se dá apenas na primeira promoção, as demais, como já apresentado neste trabalho, o interstício passa a ser de três anos.

Outra crítica também apontada pela entidade é que o *mérito* valorizado pela Secretaria de Educação seria do profissional que tivesse um bom desempenho na prova e que, na perspectiva da entidade, a prova não conseguiria captar o conhecimento destes profissionais e, portanto, o bom desempenho dos profissionais na prova não representaria, necessariamente, melhoria do ensino. Assim, conclui a UDEMO:

Esse sistema só funciona quando há acompanhamento da qualidade dos professores e definição clara dos objetivos. Além disso, a promoção deve selecionar as habilidades de acordo com a função. No caso do professor, é preciso ver se ele consegue ensinar bem o que sabe. O que se sabe, até o momento, é que não há ligação entre a promoção por mérito e o trabalho efetivo na escola; ou seja, o professor estudou para passar, para ter um aumento de salário, e não para melhorar o seu trabalho. (UDEMO, s/d b, p. 01)

O Sindicato dos Supervisores de Ensino – APASE – também se posicionou contrário ao sistema de avaliação docente. Em boletim eletrônico a entidade aponta, como os demais sindicatos, a exclusão, de no mínimo 80% da categoria, pois alerta para o dispositivo legal que vincula o limite de profissionais a serem promovidos à dotação orçamentária e alerta para as diferenças salariais de servidores dentro do mesmo cargo ou função. (APASE)

A partir da publicação da LC nº 1.143/2011, (SÃO PAULO, 2011) houve uma aparente trégua das entidades com a SEE/SP. Além de a nova legislação ter retirado o percentual máximo de profissionais aprovados na prova de mérito, o Secretário da Educação, Herman Voorwald, convocou a Comissão Paritária<sup>47</sup>, com base no disposto no Decreto nº 43.047, de 22 de abril de 1998, que dispõe

<sup>47</sup> A Comissão Paritária foi instituída pela Resolução SE nº 60, de 30 de agosto de 2011 (São Paulo, 2011b) no âmbito da Secretaria da Educação, com a finalidade de propor critérios e procedimentos para o sistema vigente de progressão do QM. Na constituição dos membros da Comissão Paritária, a autora desta tese é uma das representantes da Comissão Paritária representando a SEE/SP.

sobre a Comissão de Gestão da Carreira, para regulamentação da nova lei, em razão da introdução de novos níveis e faixas na carreira do Quadro do Magistério.

### **6.5. As mudanças na carreira dos profissionais da educação a partir da instituição da Comissão Paritária no âmbito da SEE/SP**

Com a participação de todas as entidades na Comissão Paritária – APASE, UDEMO, CPP, APEOESP e APAMPESP, os trabalhos iniciaram-se em 06 de setembro de 2011. A posição dos sindicatos quanto à carreira, após o início do diálogo, muda de foco, criando esperanças no processo de debates. Assim, manifestou-se a APEOESP em publicação que tem por objetivo esclarecer a seus associados as discussões e decisões da Comissão Paritária:

Após a promulgação desta última lei, a LC 1143/2011, a Comissão Paritária, instituída pelo parágrafo único do artigo 25 da LC 836/97 (...) é convocada e está, atualmente em processo de construção de mecanismos evolutivos mais justos e avançados. Obviamente, a Comissão Paritária trabalha sob a limitação dos textos legais que hoje existem, mas continuaremos atuando para que a carreira do magistério, para além dos avanços que já vimos conseguindo e que serão expostos nesta publicação, seja melhor e mais democrática, corrigindo-se as distorções hoje existentes e construindo-se mais e melhores possibilidades de ascensão, disponíveis para mais professores e demais profissionais do magistério. (APEOESP, s/d, p. 19)

O Centro do Professorado Paulista, em boletim chamado *Mural do CPP*, assim se manifesta diante dos trabalhos da Comissão Paritária:

Defendemos sempre a instalação da Comissão Paritária por acreditarmos que a melhor Educação para o Estado de São Paulo somente será alcançada a partir do diálogo entre entidades, governo e os que trabalham e frequentam a escola pública. (CPP, 2012, p. 2).

Mesmo tendo convicção de que uma análise aprofundada sobre as alterações na carreira, a partir da instituição da Comissão Paritária ultrapassa os limites desta pesquisa, serão abordadas apenas as decisões desta comissão que tiveram impacto na política de *Promoção por Mérito*. Para isto, considera-se necessário reconstituir este cenário recente da política educacional paulista.

A Comissão Paritária que, ao todo, reuniu-se por 35 vezes ao longo dos anos de 2011 a 2014 e foi instituída para regulamentar as novas faixas e níveis regulamentadas na LC nº 1143/2011 (SÃO PAULO, 2011).

Como já afirmado ao longo deste estudo, não é o foco da pesquisa ora apresentada analisar a carreira do magistério público paulista. Porém, torna-se imprescindível um breve cenário da carreira para que seja possível compreender a própria política de *Promoção por Mérito*, pois seus objetivos estão relacionados

à promoção na carreira dos profissionais da educação. Este conciso cenário também se justifica para que seja possível contextualizar o trabalho da Comissão Paritária e suas consequências para a carreira do magistério.

A Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 (SÃO PAULO, 1997) instituiu o plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da SEE/SP. A partir da publicação desta lei, a carreira do magistério passa a ter um novo mecanismo de evolução funcional que permite aos profissionais a avançar cinco níveis, aumentando seu salário em cada nível em 5%. Porém há um tempo mínimo para que os profissionais possam ascender de um nível para outro - o interstício. Caso o profissional opte pelo percurso da via acadêmica - licenciatura plena, mestrado ou doutorado - não é considerado o interstício.

Assim são regulamentados a evolução funcional e seu interstício, pela LC nº 836/1997:

Artigo 18 - Evolução Funcional é a passagem do integrante do Quadro do Magistério para nível retributório (sic) superior da respectiva classe, mediante a avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do magistério. Artigo 19 - O integrante da carreira do magistério e o ocupante de função-atividade devidamente habilitado poderão passar para nível superior da respectiva classe através das seguintes modalidades:

I - pela via acadêmica, considerado o fator habilitações acadêmicas obtidas em grau superior de ensino; ou

II - pela via não-acadêmica, considerados os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação. Parágrafo único - O profissional do magistério evoluirá, nos termos deste artigo, em diferentes momentos da carreira, de acordo com sua conveniência e a natureza de seu trabalho, na forma a ser estabelecida em regulamento.

(...)

Artigo 22 - Para fins da Evolução Funcional prevista no artigo anterior, deverão ser cumpridos interstícios mínimos, computado sempre o tempo de efetivo exercício do profissional do magistério no Nível em que estiver enquadrado, na seguinte conformidade:

I - para as classes de Professor Educação Básica I e Professor Educação Básica II:

- a) do Nível I para o Nível II - 4 (quatro) anos;
- b) do Nível II para o Nível III - 4 (quatro) anos;
- c) do Nível III para o Nível IV - 5 (cinco) anos;
- d) do Nível IV para o Nível V - 5 (cinco) anos;

II - para as classes de suporte pedagógico:

- a) do Nível I para o Nível II - 4 (quatro) anos;
- b) do Nível II para o Nível III - 5 (cinco) anos;
- c) do Nível III para o Nível IV - 6 (seis) anos. (SÃO PAULO, 1997)

Esta Lei Complementar institui, portanto, o que estaria na competência da Comissão Paritária em regulamentar: a evolução funcional acadêmica; um dos fatores da evolução funcional não acadêmica; o fator de produção profissional e a regulamentação das três faixas adicionais acrescentadas na LC nº 1143/2011 (SÃO PAULO, 2011).

A Comissão Paritária iniciou seus trabalhos logo após sua instituição por meio da Resolução SE nº 60/2011 (SÃO PAULO, 2011b). Optou-se por dividir seus membros em duas comissões, identificados por grupos de trabalho (GT). O GT 1 seria responsável por regulamentar a evolução funcional acadêmica e o GT 2 ficaria incumbido de regulamentar a evolução funcional não acadêmica - fator de produção profissional.

Os estudos dos dois GT envolveram muita discussão e intenso debate. Não será possível, nesta pesquisa, explorar este processo tão complexo e, espera-se que outros pesquisadores se debrucem sobre este momento da carreira docente em São Paulo. Será exequível demonstrar, em linhas gerais, os resultados destes estudos e sua aprovação no âmbito da Comissão Paritária.

#### **6.5.1. A evolução funcional acadêmica**

Na LC nº 836/1997 está a evolução funcional acadêmica no artigo 20:

Artigo 20 - A Evolução Funcional pela via acadêmica tem por objetivo reconhecer a formação acadêmica do profissional do magistério, no respectivo campo de atuação, como um dos fatores relevantes para a melhoria da qualidade de seu trabalho. Parágrafo único - Fica assegurada a Evolução Funcional pela via acadêmica por enquadramento automático em níveis retributórios (sic) superiores da respectiva classe, dispensados quaisquer interstícios, na seguinte conformidade:

**1 - Professor Educação Básica I:** mediante a apresentação de diploma ou certificado de curso de grau superior de ensino, de graduação correspondente à licenciatura plena, será enquadrado no Nível IV; e, mediante apresentação de certificado de conclusão de curso de mestrado ou doutorado, no Nível V;

**2 - Professor Educação Básica II:** mediante a apresentação de certificado de conclusão de curso de pós-graduação, em nível de mestrado ou de doutorado, será enquadrado, respectivamente, nos Níveis IV ou V;

**3 - Diretor de Escola e Supervisor de Ensino:** mediante a apresentação de certificado de conclusão de curso de pós-graduação, em nível de mestrado ou de doutorado, serão enquadrados, respectivamente, nos Níveis III ou IV. (SÃO PAULO, 1997)

Portanto, a evolução funcional pela via acadêmica é alcançada quando os PEB I concluem a graduação em licenciatura plena e, no caso dos PEB II, diretor de escola e supervisor de ensino quando concluem o curso de pós-graduação - mestrado ou doutorado. Porém, os cursos de mestrado e doutorado só seriam

válidos para evolução na carreira caso estivessem relacionados a área de atuação dos profissionais da educação.

O GT 1, responsável pelos estudos sobre este componente da carreira do magistério, apresentou à Comissão Paritária dois encaminhamentos aprovados por unanimidades entre seus membros:

- Os integrantes do Quadro do Magistério não necessitam obter os títulos de Mestre ou Doutor exclusivamente em sua disciplina ou área de atuação.
- O enquadramento dos profissionais que obtiverem seus títulos de mestres ou doutores continua sendo, respectivamente, os níveis IV e V.

A primeira decisão da Comissão Paritária resgataria uma injustiça com os profissionais do magistério que haviam concluído mestrado ou doutorado e não puderam evoluir. Porém, a decisão de não enquadramento dos profissionais no últimos níveis da carreira - nível VII para o mestrado e nível VIII para o doutorado - que num primeiro momento poderia causar um desgaste entre as entidades participantes, foi entendida por todos como um estímulo à continuidade da evolução em suas respectivas carreiras pela evolução funcional não acadêmica.

Em um caderno publicado pela APEOESP sobre as discussões da Comissão Paritária intitulado *Conversas sobre a Carreira*, assim se posiciona sobre esta decisão da Comissão Paritária:

Embora nós da APEOESP valorizemos a formação acadêmica, consideramos que ela não deve representar, de forma absoluta, a única possibilidade de o profissional chegar ao topo da carreira, pois isto seria injusto para com aqueles professores que, por muitas razões, inclusive a falta de apoio do Estado, não tiveram condições de realizar sua formação em nível de pós-graduação. (APEOESP, s/d)

### **6.5.2. A evolução funcional não acadêmica**

Os debates sobre a evolução funcional não acadêmica foram mais intensos, mesmo reduzidos ao fator de Produção Profissional. Isto se deu pois, como poderá ser vista adiante, parte de suas atividades estão vinculadas à promoção na carreira.

A LC nº 836/1997, assim regulamenta a evolução funcional não acadêmica:

**Artigo 21** - A Evolução Funcional pela via não-acadêmica ocorrerá através do Fator Atualização, do Fator Aperfeiçoamento e do Fator Produção Profissional, que são considerados, para efeitos desta lei complementar, indicadores do crescimento da capacidade, da qualidade e da produtividade do trabalho do profissional do magistério. (SÃO PAULO, 1997)

O Decreto nº 49.394, de 22 de fevereiro de 2005 viria a regulamentar tais fatores:

**Artigo 4º** - Consideram-se como componentes do Fator Atualização todos os estágios e cursos de formação complementar e continuada, promovidos por entidades de reconhecida idoneidade e capacidade institucional, de duração igual ou superior a 30 (trinta) horas, realizados pelos integrantes do Quadro do Magistério com o objetivo de ampliação, aprimoramento e extensão dos conhecimentos, no respectivo campo de atuação.

§ 1º - Constituem-se em entidades promotoras dessas atividades:

1. instituições de ensino superior devidamente reconhecidas;
2. órgãos da estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação;
3. entidades representativas das Classes do Magistério;
4. instituições públicas estatais;
5. instituições públicas não estatais e entidades particulares, desde que credenciadas pela Secretaria de Estado da Educação.

**Artigo 5º** - Consideram-se componentes do Fator Aperfeiçoamento todos os cursos promovidos por instituições de ensino superior, devidamente reconhecidas, com carga horária mínima de 30 (trinta) horas, que visem ao aprofundamento de conhecimentos em determinada disciplina ou área do saber, observado o respectivo campo de atuação.

**Artigo 8º** - Consideram-se componentes do Fator Produção Profissional todos os documentos e materiais inéditos, de natureza estritamente educacional, individuais ou coletivos, produzidos pelos integrantes do Quadro do Magistério, no respectivo campo de atuação, que contribuam para a melhoria da prática da sala de aula, da gestão e da supervisão escolar, cuja divulgação e/ou implementação se constituam em efetivo fator de melhoria da qualidade do ensino.

**Artigo 9º** - Os projetos e pesquisas, que se constituem em componentes do Fator Produção Profissional, somente serão considerados quando decorrentes de propostas pedagógicas das unidades escolares e planos de trabalho das Diretorias de Ensino. (SÃO PAULO, 2005a )

O anexo do mesmo decreto (SÃO PAULO, 2005a), reproduzido a seguir, define o interstício e pesos de cada um dos fatores para a evolução funcional não acadêmica:

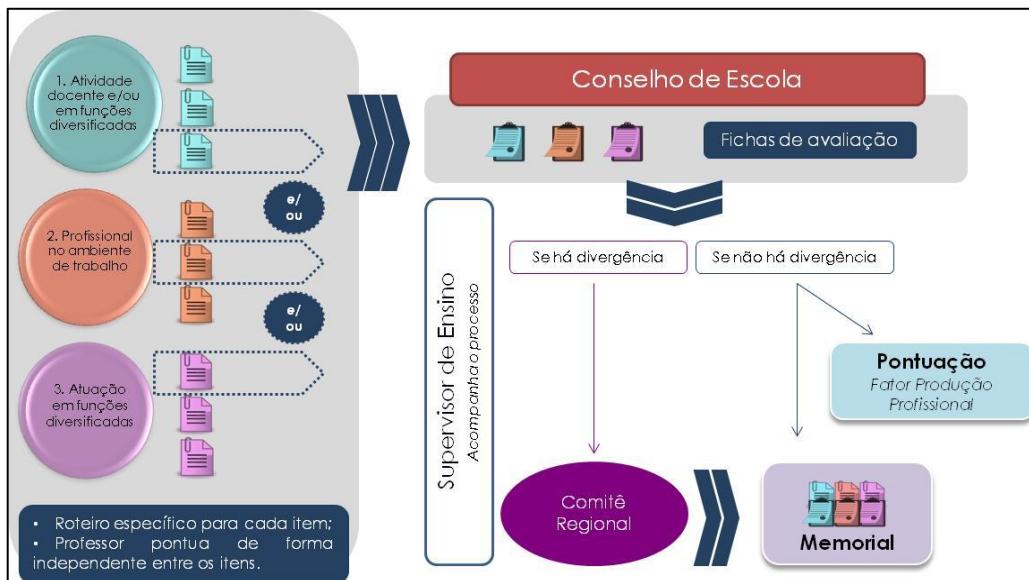


Fonte: anexo do artigo 10 do Decreto nº 49.394/2005

Para fins de decisão no âmbito da Comissão Paritária, estava a regulamentação do fator Produção Profissional e o interstício e os pesos de cada

um dos fatores para a evolução funcional não acadêmica, acrescidos de mais três níveis. Os encaminhamentos do GT 2, responsável por apresentar à Comissão Paritária os estudos sobre a evolução funcional não acadêmica, podem ser assim resumidos:

**FIGURA 13:** Evolução funcional: fluxo do processo de avaliação docente



**Fonte:** Relatório dos estudos e trabalhos realizados pelo GT 2 no âmbito da Comissão Paritária.

Os integrantes do Quadro do Magistério, em sua evolução funcional não acadêmica, terão como dimensões a serem consideradas as atividades docentes e/ou em funções diversificadas. Além da definição das dimensões, o GT 2 apresentou à Comissão Paritária a nova composição de pesos e interstícios, como apresentado a seguir:

**TABELA 25:** Pesos a serem aplicados à pontuação obtida pelos profissionais do magistério para cada fator de evolução funcional não acadêmica

Níveis	Pontuação mínima	Peso dos fatores		
		Atualização	Aperfeiçoamento	Produção Profissional
<b>I para II</b>	35	4	4	2
<b>II para III</b>	40	4	4	2
<b>III para IV</b>	50	3	3	4
<b>IV para V</b>	60	3	3	4
<b>V para VI</b>	60	3	3	4
<b>VI para VII</b>	60	3	3	4
<b>VII para VIII</b>	60	3	3	4

**Fonte:** Relatório dos estudos e trabalhos realizados pelo GT 2 no âmbito da Comissão Paritária.

Os estudos foram aprovados pelos membros da Comissão Paritária por unanimidade e as dimensões apresentadas também foram consideradas para fins de promoção na carreira, como será apresentado a seguir.

### **6.5.3. As alterações na política de *Promoção por Mérito***

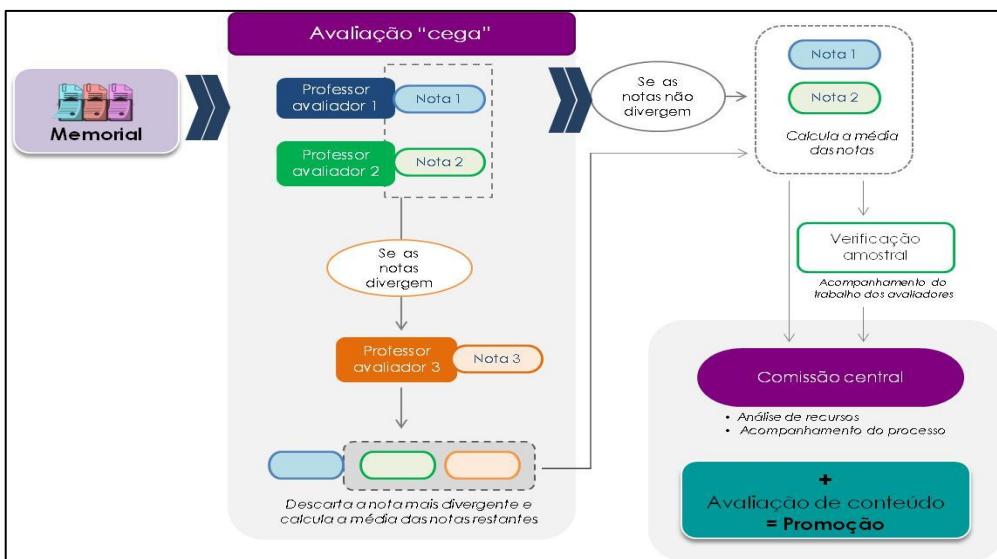
Este, certamente, foi o ponto mais polêmico das discussões da Comissão Paritária. Como já foi apresentado neste estudo, a partir da publicação da LC nº 1.143/2011 (SÃO PAULO, 2011) a promoção passou a ser em oito faixas, além deixar de existir o teto de 20% dos profissionais que seriam promovidos a cada edição da prova de mérito. Portanto, estaria sob a responsabilidade da Comissão Paritária definir os critérios para fins de promoção, sem, no entanto alterar as Leis Complementares que as define (LC nº 836/1997 modificada pelas LC nº 1.097/2009 e nº 1.143/2011).

Como já apontado neste estudo, as dimensões da evolução funcional não acadêmica foram aplicadas também para definir os novos critérios da política de *Promoção por Mérito*. A diferença fundamental entre os dois processos é que as dimensões da evolução funcional são validadas no âmbito de atuação do profissional, ou seja, caso o profissional atue na escola, o colegiado responsável pela validação da dimensões de sua atuação é o Conselho de Escola. Se o profissional atuar nas Diretorias de Ensino ou em órgãos centrais o colegiado responsável por esta validação serão criados nas respectivas DE (Comissão Regional) e na sede da SEE/SP (Comissão Central), ambas paritárias, com membros da SEE/SP e representantes sindicais. Para todas as dimensões a serem avaliadas, serão definidos indicadores, instrumentos e validadores.

Com relação à *Promoção por Mérito*, as dimensões são as mesmas, porém há um grupo de avaliadores que não terão a informação de quem está sendo avaliado, portanto este processo é definido como avaliação "cega" que deverá fazer a análise técnica das fichas avaliativas de cada dimensão já validadas pelos respectivos Conselhos de Escola ou Comissões Regionais e Central:

A **Figura 14**, a seguir, demonstra o fluxo do processo de avaliação proposto pelo GT 2 à Comissão Paritária:

**FIGURA 14:** Fluxo do processo de avaliação da *Promoção por Mérito*



**Fonte:** Relatório dos estudos e trabalhos realizados pelo GT 2 no âmbito da Comissão Paritária.

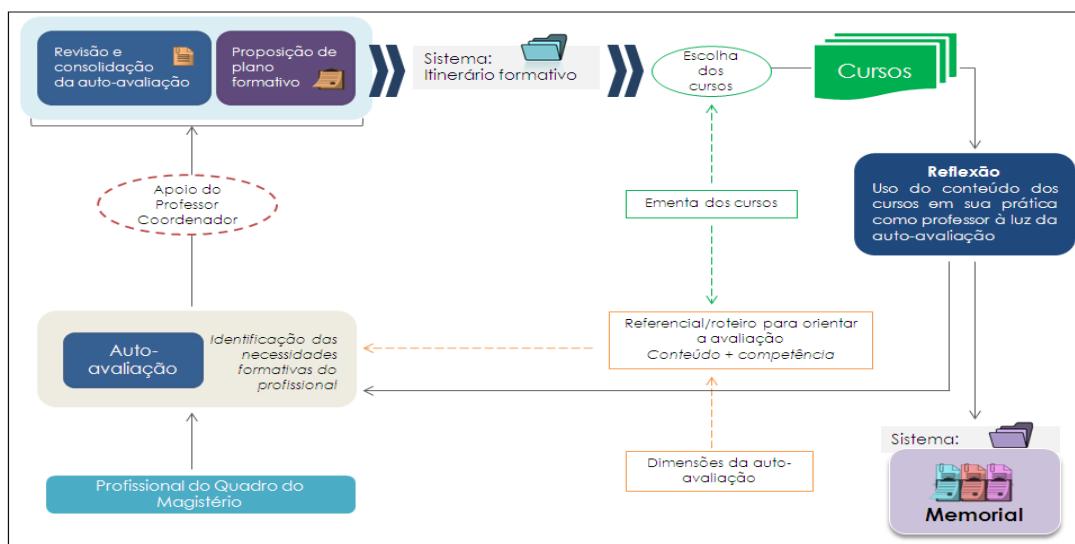
Desde as primeiras apresentações do GT 2 sobre as alterações do processos de Promoção por Mérito, não havia consenso quanto como se comporia o novo processo. A LC nº 1097/2009 (SÃO PAULO, 2009c) que, neste aspecto não foi modificada pela LC nº 1.143/2011 (SÃO PAULO, 2011), deixava brechas quanto a esta interpretação:

Artigo 2º - Promoção é a passagem do titular de cargo das classes de docentes, de suporte pedagógico e de suporte pedagógico em extinção, para faixa imediatamente superior da que estiver enquadrado, **mediante aprovação em processo de avaliação teórica, prática ou teórica e prática**, de conhecimentos específicos, observados os interstícios, os requisitos, a periodicidade e as demais condições previstas nesta lei complementar. (SÃO PAULO, 2009c - grifo meu)

Assim, o amplo e, muitas vezes, controverso debate que ocorreu no âmbito da Comissão Paritária se ateve à discussão sobre o fato de a avaliação, por meio das dimensões aprovadas por este colegiado, ser o único instrumento de avaliação utilizado na promoção dos profissionais da educação (prático), ou se seria a combinação da prova e da avaliação criadas e aprovadas pela Comissão Paritária (teórica e prática) ou se, ainda, seria uma opção dos profissionais da educação a prova (teórica) ou a avaliação das dimensões aprovadas no colegiado. Não houve consenso e este ponto foi o único a ir para votação, tendo sido aprovada, por margem apertada, a proposta de que o profissional da educação opta pelo processo de avaliação para obter sua promoção. Portanto, está previsto que o processo de *Promoção por Mérito*, em 2015, será realizado nos novos padrões.

Para que os profissionais possam registrar as atividades que serão utilizadas para fins de evolução e promoção será criado uma plataforma *on line*, identificada como memorial, por meio do qual o profissional define seu percurso formativo e opta pelas dimensões que serão registradas, tendo como referencial o projeto pedagógico da unidade em que o profissional estiver atuando e considerando o seu itinerário formativo. Sobre o itinerário formativo, a Figura 15 a seguir, demonstra como este processo foi aprovado pela Comissão Paritária:

**FIGURA 15:** Fluxo do itinerário formativo



**Fonte:** Relatório dos estudos e trabalhos realizados pelo GT 2 no âmbito da Comissão Paritária.

Apresenta-se, a seguir, um quadro-resumo (**QUADRO 5**) das principais alterações na carreira propostas pela Comissão Paritária:

**QUADRO 5:** Resumo das alterações na carreira definidas na Comissão Paritária.

Carreira do QM antes da Comissão Paritária	Alterações na carreira do QM a partir da Comissão Paritária
Evolução funcional acadêmica	
PEB I: conclusão do curso de grau superior de ensino, de graduação correspondente à licenciatura plena (Nível IV) ou certificado de conclusão de curso de mestrado ou doutorado (Nível V).  PEB II - conclusão de curso de pós-graduação, em nível de mestrado ou de doutorado, será enquadrado, respectivamente, nos Níveis IV ou V.  Os títulos de Mestre ou Doutor vinculados às atividades inerentes ao trabalho dos integrantes da classe de suporte pedagógico. (SÃO PAULO, 2000b)	Os integrantes do Quadro do Magistério não necessitam obter os títulos de Mestre ou Doutor exclusivamente em sua disciplina ou área de atuação.  O enquadramento dos profissionais que obtiverem seus títulos de mestres ou doutores continua sendo, respectivamente, os níveis IV e V. (SÃO PAULO, 2014)

<b>Evolução funcional não acadêmica</b>	
O Fator Produção Profissional é constituído por documentos e materiais inéditos, de natureza estritamente educacional, individuais ou coletivos, produzidos pelos integrantes do Quadro do Magistério, no respectivo campo de atuação, que contribuem para a melhoria da prática da sala de aula, da gestão e da supervisão escolar, cuja divulgação e ou desenvolvimento se constituam em efetivo fator de melhoria da qualidade do ensino.(SÃO PAULO, 2005a)	Os integrantes do Quadro do Magistério, em sua evolução funcional não acadêmica (fator Produção Profissional), terão como dimensões a serem consideradas: <ul style="list-style-type: none"><li>• A atividade docente e /ou em funções diversificadas.</li><li>• O aprimoramento profissional por meio da definição do seu itinerário formativo.</li><li>• O profissional no seu ambiente de trabalho. Definição do peso e interstício das demais níveis da evolução funcional. (SÃO PAULO, 2013a)</li></ul>
<b>Promoção por Mérito</b>	
Promoção em oito faixas definidas pelo resultado da prova de mérito. (SÃO PAULO, 2011)	Passa a ser opção dos profissionais da educação a prova ou a avaliação das seguintes dimensões: <ul style="list-style-type: none"><li>• A atividade docente e/ou em funções diversificadas.</li><li>• O aprimoramento profissional por meio da definição do seu itinerário formativo.</li><li>• O profissional no seu ambiente de trabalho. (SÃO PAULO, 2014a)</li></ul>

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora, com base definições da Comissão Paritária, instituída pela Resolução SE 60, de 30 de agosto de 2011.

Neste capítulo procurou-se reconstituir a política de avaliação docente paulista denominada *Promoção por Mérito*, tanto na perspectiva regulamentadora, por meio da posição de defesa de uma política educacional da SEE/SP quanto do ponto de vista dos problematizadores, nos seus múltiplos contextos.

O contexto da influência e da produção de texto ficam evidentes na defesa da SEE/SP da política de *Promoção por Mérito*. O contexto da influência e da produção de texto também podem ser evidenciados na análise do perfil exigido dos profissionais da educação, com destaque para os Diretores, bem como na análise da prova do concurso. Todavia, na crítica das entidades de classe à política de *Promoção por Mérito*, tal como foi concebida, são destacados os contextos dos resultados/efeitos de tal política.

A reconstituição das decisões da Comissão Paritária permite afirmar que regulamentadores e problematizadores não são definidos por sua posição em um determinado grupo. Como foi demonstrado neste capítulo, tanto a SEE/SP quanto os membros das entidades de classe, passam a defender uma única estratégia política e passam a ser regulamentadores. Portanto, os dois grupos, o problematizador e o regulamentador, mesmo tendo posições divergentes, podem coexistir e suas defesas e posições podem ser mobilizadas de acordo com as realidades e necessidades enfrentadas e em situações variadas.

---

No **Capítulo VII**, apresentado a seguir, serão apresentadas as respostas dos sujeitos da pesquisa (supervisores de ensino, diretores de escola e professores) aos questionários, com objetivo de compreender como se manifestam os profissionais do ensino da SEE/SP a respeito do concurso de promoção da rede pública estadual denominada *Promoção por Mérito*.

## **Capítulo VII**

### **A manifestação dos profissionais da educação quanto à política de *Promoção por Mérito* - o contexto da prática**

Este capítulo dedica-se à sistematização e análise dos dados obtidos por meio do questionário respondido pelos sujeitos (professor, diretor e supervisor) à luz dos apoios teóricos desta pesquisa. Todavia, antes mesmo da análise das respostas dos sujeitos investigados, propõe-se uma reflexão sobre o processo investigativo da pesquisa ora apresentada.

Como já destacado na introdução desta tese, o investigador é portador de motivações, crenças, valores, interesses que, na sua completude não pode ser apartada de sua condição de sujeito social, cultural, político e profissional. Esta investigação é parte desta trajetória e não pode ser analisada de maneira isolada desta história, portanto, pautou-se, principalmente, na busca de respostas às inquietações deste sujeito social. Neste processo, a possibilidade de subjetividade do investigador é admitida a partir da consciência dos riscos de distorções decorrentes do envolvimento pessoal no campo empírico (BODGAN e BIKLEN, 1994).

A questão central desta investigação – a política de *Promoção por Mérito* – pauta-se por uma inquietação que, ao longo do processo de investigação, apresenta-se como etapas de um processo metodológico "...que tem diversas estruturas facetadas, ou seja, componentes respeitantes aos respondentes, dimensões a investigar, tempo de recolha de dados, contexto de recolha e critérios utilizados pelo investigador" (LIMA e PACHECO, 2006, p.20).

Nesta perspectiva, a definição do modo de investigação é, portanto, essencial para trilhar o caminho da pesquisa resgatado a seguir.

#### **7.1. A trajetória da investigação**

Como toda pesquisa parte de um conjunto de conhecimentos previamente constituídos por outras investigações, iniciou-se este estudo por meio da revisão da literatura de forma a contextualizar o tema escolhido revisitando autores, estudos e investigações relevantes no âmbito deste trabalho. Segundo Alves-Mazzoti:

Esse esforço de elaboração teórica é essencial, pois o quadro referencial clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de construir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa. (ALVES-MAZOTTI, 2006, p. 33)

Nesta mesma perspectiva optou-se por reconstituir os cenários nacional e internacional sobre os processos de avaliação docente e, principalmente, resgatar a política de avaliação docente na rede paulista de educação, com destaque para a *Promoção por Mérito*, tanto na perspectiva regulamentadora quanto na problematizadora, referenciadas em estudo de Claude Lessard (2006, 2009). As lentes teóricas de Stephen Ball (2001, 2002 e 2005) também apoiam esta análise em seus múltiplos contextos. Deste modo, a análise interpretativa dos documentos revelou-se essencial para conhecimento aprofundado da temática proposta nesta investigação. Assim, os diversos documentos são analisados, não como receptáculos de informação, mas como meios para ação, ou seja, sujeitos à manipulação de interpretações multifacetadas. Para Lüdke e André:

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38)

Esta análise referencia-se na abordagem do ciclo de políticas, defendida por Mainardes (2006), apoiado nas teorias de Stephen Ball e Richard Bowe (ver **referência 2**), na perspectiva das intervenções textuais que carregam tanto limitações quanto possibilidades, portanto, a resposta a estes textos tem consequências reais vivenciadas no contexto da prática. São justamente os contextos da prática, dos seus efeitos e resultados, que a análise dos dados empíricos, por meio dos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa, evidenciará nesta investigação.

Optou-se, por uma breve análise quantitativa e uma abordagem qualitativa mais densa dos dados obtidos pelos questionários devido à grande quantidade de informação obtida no inquérito e pela relevância para o desenho da investigação, mesmo reconhecendo que a associação dessas duas abordagens de investigação nem sempre é consenso e está no centro de controvérsias nas Ciências Sociais e no campo educacional. Segundo Esteves:

No litígio 'quantitativos' versus 'qualitativos', onde a análise de conteúdo também está envolvida, há um terceiro caminho, propugnado por todos

aqueles que desenvolvem esforços para encontrar formas metodológicas de síntese que ultrapassem a dicotomia assinalada e que permitam alcançar um objectivo comum: conferir inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos e, no caso que aqui nos importa, aos de ordem educativa.(ESTEVES, 2006, p. 106)

Como será visto adiante, os dados dos questionários são quantificados por meio de tratamento estatístico simples e submetidos a uma representação gráfica, a partir da qual são analisados e interpretados, seguido dos procedimentos de análise qualitativa dos dados com base nos referenciais teóricos que apoiam esta investigação.

### **7.1.1. O principal instrumento de coleta de dados da pesquisa - o questionário**

Existem diversas técnicas que podem ser empregadas na recolha dos dados, legitimadas pela abordagem metodológica escolhida pelo pesquisador. Nesta investigação optou-se pelo inquérito por questionário como técnica principal, complementada pela análise dos documentos. A utilização do questionário se justifica pela decisão de ter acesso a um número maior de sujeitos. Outro aspecto fundamental em relação à utilização do questionário é o estabelecimento de correlações entre as informações obtidas. Contudo, há limitações na aplicação desta técnica, uma vez que os dados recolhidos por meio do questionário podem representar não o que os sujeitos da pesquisa pensam ou preferem, mas no que eles *dizem que* pensam ou preferem (AFONSO, 2005).

Definidos os instrumentos de recolha de dados, partiu-se para a elaboração do questionário – o que foi executado em várias etapas. A primeira versão do instrumento foi elaborada a partir das questões e eixos de análise propostos na pesquisa e definidas em um quadro-síntese reunindo os eixos norteadores da pesquisa, a saber: temas/conceitos, questões de pesquisa/objetivos/hipóteses e fontes de dados (ver **Apêndice 5**). Com o auxílio desse quadro foram criados os tipos e formas de questões, considerando-se as respostas pretendidas em cada uma das partes do questionário.

Esta primeira versão do instrumento foi analisada e aperfeiçoada por dois “juízes”: a professora orientadora da tese e um pesquisador da área educacional. A segunda etapa consistiu no pré-teste da nova versão do instrumento que foi respondida por 18 profissionais representantes dos diferentes segmentos a serem investigados (supervisores, diretores e professores) nas diversas situações diante do concurso de *Promoção por Mérito* em sua edição de 2012 – *promovidos, não aprovados ou não elegíveis*. Os

questionários foram devolvidos com várias observações e comentários, muito pertinentes e considerados na versão final do instrumento de coleta. Após a finalização do questionário e definição dos sujeitos participantes da pesquisa, os questionários foram, enfim, aplicados aos profissionais da educação definidos nesta investigação como sujeitos da pesquisa.

### **7.1.2. Estrutura do questionário**

Como pode-se verificar no **Apêndice 2**, o questionário tem como primeira página uma carta de apresentação que, entre outras informações, confirma que não há identificação do sujeito pesquisado. Além de orientações gerais, é solicitado ao profissional que as respostas reflitam, dentro do possível, a manifestação sobre a *Promoção por Mérito*. Como anexo ao questionário e para ciência do sujeito de pesquisa há o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE* (ver **Anexo 1**), em atendimento aos procedimentos estabelecidos pelo Regimento Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP, garantindo assim o direito a não participação e, no caso de optar pela colaboração na pesquisa, direito à informação, à privacidade e ao anonimato.

O questionário, apresentado no **Apêndice 3** é estruturado em cinco partes. Na primeira parte são solicitadas informações sobre o perfil profissional, utilizando a estratégia de completar a frase para que as informações pudessem ser a mais fidedignas possíveis.

Na segunda parte procurou-se identificar a posição dos sujeitos diante das três edições da prova (2010,2011 e 2012) por meio de questões fechadas indicando a alternativa que corresponde a situação do profissional diante dos concursos de *Promoção por Mérito*.

A terceira parte solicita a opinião dos respondentes sobre as três edições da prova, adotando-se uma escala de *Likert*<sup>48</sup>, muito utilizada na avaliação de atitudes, pois permite que o sujeito responda com facilidade e em pouco tempo, bem como possibilita a análise das respostas negativas e positivas diante de uma afirmação.

A quarta parte do questionário solicita ao sujeito pesquisado a sua opinião a respeito da política de *Promoção por Mérito* e solicita a justificativa de sua opinião. A quinta e última parte solicita ao investigado se há algo importante a acrescentar que não tivesse sido perguntado. As duas últimas partes trazem,

---

<sup>48</sup> A escala de *Likert* consiste em pedir aos sujeitos que indiquem se estão mais ou menos de acordo ou em desacordo relativamente a um certo número de enunciados, escolhendo entre quatro posições/respostas possíveis.

como poderá ser observado adiante, muitas manifestações de natureza mais livre e espontânea dos sujeitos investigados.

### **7.1.3. Tratamento e análise dos dados**

Os dados coletados são apresentados por meio de tabelas, quadros e gráficos, além de excertos das manifestações dos sujeitos, para a análise dos dados quantitativos e qualitativos.

Portanto, a opção pela investigação quantitativa, na forma de organização e análise dos dados, seguida por uma investigação qualitativa, apoiada nas manifestações dos profissionais da educação e no referencial teórico da pesquisa, parecem elucidar com mais profundidade a compreensão destes profissionais sobre a política de *Promoção por Mérito*.

## **7.2. Definição do universo pesquisado**

Como já apontado neste estudo, o critério para selecionar as Diretorias de Ensino foi o cálculo do percentual do número de profissionais inscritos em relação ao número de profissionais promovidos em cada DE (ver **Tabelas 1 e 2**, páginas 39 e 40 respectivamente). Os resultados foram classificados em quatro faixas, sendo que a primeira define as Diretorias de Ensino cujo percentual varia entre 25% a 15% de profissionais inscritos relativamente aos promovidos. Neste grupo foi selecionada a única Diretoria de Ensino da Grande São Paulo que se encontra nesta faixa, com 15,42% de profissionais promovidos dentre os inscritos. Nesta pesquisa, esta DE será identificada como **Alfa ( $\alpha$ )**. Entre as Diretorias de Ensino do interior a melhor classificação nesta faixa é a DE que possui 16,27% dos profissionais promovidos dentre os inscritos, identificada neste trabalho de **Beta ( $\beta$ )**.

Na faixa entre 9,9% e 5% dos profissionais promovidos foram selecionadas as seguintes Diretorias de Ensino: a **DE Delta ( $\Delta$ )** que possui a menor classificação dentre as que estão neste grupo, isto é, 6,54% dos profissionais promovidos dentre os inscritos e está localizada em um município da Grande São Paulo. Já a Diretoria de Ensino do interior com a menor classificação nesta faixa possui 6,02% de promovidos dentre os profissionais inscritos e será identificada neste trabalho como **DE Ômega ( $\Omega$ )**. Ou seja:

**Alfa ( $\alpha$ ) – Grande São Paulo – 15,42% dos profissionais promovidos:**

Localiza-se na capital e abrange bairros de camadas médias, porém com vários bolsões de pobreza. São ao todo oito bairros que não ficam distantes do centro da cidade e possuem certa estrutura do ponto de vista social e econômico;

**Beta ( $\beta$ ) – Interior – 16,27% dos profissionais promovidos:**

Localiza-se na região centro leste do Estado de São Paulo e possui em sua jurisdição 06 municípios, sendo 05 deles muito pequenos e um médio, onde fica a sede da Diretoria de Ensino. Este município tem se firmado, cada vez mais, como polo industrial e de tecnologia, porém há bairros de grande vulnerabilidade social e econômica distantes do centro;

**DE Delta ( $\Delta$ ) – Grande São Paulo – 6,54% dos profissionais promovidos:**

Localiza-se na Grande São Paulo e tem em sua jurisdição um dos principais municípios de São Paulo, com uma economia que gira em torno do setor de comércio e serviços que se desenvolveu a partir da década de 1990 e passou a ser opção para o crescente desemprego na região, no período transitório da indústria para este setor;

**Ômega ( $\Omega$ ) – Interior – 6,02% dos profissionais promovidos:**

Localiza-se na região noroeste do estado de São Paulo e possui 14 municípios em sua jurisdição, sendo o mais importante, do ponto de vista econômico e político, a sede da Diretoria de Ensino. Este município destaca-se pelo setor de serviços e indústria e é considerado uma região rica do estado.

As quatro regiões selecionadas destacam-se pelos bons índices de desenvolvimento econômico, social e humano. As cidades sede das Diretorias de Ensino Beta, Delta e Ômega estão entre as cidades com melhores IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (entre as 25 melhores classificadas no estado) e a Diretoria Alfa, na capital, também localiza-se, como já destacado, em bairros de camadas médias da população paulistana. Portanto, não poderiam ser as condições socioeconômicas que explicariam os diferentes resultados dos profissionais da educação na prova de mérito.

A **Tabela 26**, a seguir, apresenta alguns dados que colaboram para caracterizar as Diretorias de Ensino pesquisadas:

**TABELA 26:** Dados das Diretorias de Ensino quanto ao número de escolas, supervisores de ensino, diretores de escola e professores

Diretoria de Ensino	Nº de escolas	Nº de supervisores de ensino	Nº de Diretores de escola	Nº de professores
<b>Alfa (<math>\alpha</math>)</b>	76	23	80	3.870
<b>Beta (<math>\beta</math>)</b>	68	17	65	2.421
<b>Delta (<math>\Delta</math>)</b>	87	26	89	3.896
<b>Ômega (<math>\Omega</math>)</b>	58	17	54	2.079

**Fonte:** CGRH/CEPEA/data base: maio de 2013.

O tamanho das Diretorias de Ensino também não explicaria as diferenças de resultado, já que as DE Alfa e Delta, ambas na grande São Paulo, são consideradas médias pelos padrões da região. O mesmo se repete com as

Diretorias de Ensino Beta e Ômega que também são consideradas médias considerando que se localizam no interior de São Paulo. Para compreender com mais profundidade este cenário será necessário debruçar-se na análise dos questionários aplicados.

No **Quadro 6** são identificados, em seguida, os sujeitos da pesquisa, respondentes dos questionários nas quatro Diretorias de Ensino:

**QUADRO 6:** Identificação dos sujeitos da pesquisa por Diretoria de Ensino e por situação em relação à prova de Mérito de 2012.

Situação em relação à Prova	Diretorias de Ensino			
	$\alpha$ Grande SP Maior % promoção	$\beta$ Interior Maior % promoção	$\Delta$ Grande SP Menor % promoção	$\Omega$ Interior Menor % promoção
<b>Promovidos</b>	Supervisor 1	Supervisor 7	Supervisor 13	Supervisor 19
	Supervisor 2	Supervisor 8	Supervisor 14	Supervisor 20
	Diretor 1	Diretor 7	Diretor 13	Diretor 19
	Diretor 2	Diretor 8	Diretor 14	Diretor 20
	Professor 1	Professor 7	Professor 13	Professor 19
<b>Não Aprovados</b>	Professor 2	Professor 8	Professor 14	Professor 20
	Supervisor 3	Supervisor 9	Supervisor 15	Supervisor 21
	Supervisor 4	Supervisor 10	Supervisor 16	Supervisor 22
	Diretor 3	Diretor 9	Diretor 15	Diretor 21
	Diretor 4	Diretor 10	Diretor 16	Diretor 22
<b>Não Elegíveis</b>	Professor 3	Professor 9	Professor 15	Professor 21
	Professor 4	Professor 10	Professor 16	Professor 22
	Supervisor 5	Supervisor 11	Supervisor 17	Supervisor 23
	Supervisor 6	Supervisor 12	Supervisor 18	Supervisor 24
	Diretor 5	Diretor 11	Diretor 17	Diretor 23
	Diretor 6	Diretor 12	Diretor 18	Diretor 24
	Professor 5	Professor 11	Professor 17	Professor 23
	Professor 6	Professor 12	Professor 18	Professor 24

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora.

### 7.3. Perfil profissional dos sujeitos investigados

Os Quadros 7 e 8, a seguir, têm por objetivo apresentar o perfil profissional dos sujeitos da pesquisa e estão organizados em Diretorias de Ensino que possuem o maior percentual de promoção (**Quadro 7**) e as Diretorias de Ensino que possuem o menor percentual de promoção (**Quadro 8**). Os dados dos perfis profissionais dos sujeitos da pesquisa foram obtidos a partir das respostas às seguintes questões:

1. Perfil profissional:

1.1. Tempo de atuação como professor(a) ou diretor(a) ou supervisor(a) (em anos): \_\_\_\_\_

1.2. Tempo de atuação na rede pública estadual (em anos): \_\_\_\_\_

1.3. Exerce outra profissão além da função de professor(a) ou diretor(a) ou supervisor(a) ? Se sim, qual função? \_\_\_\_\_

1.4. Quanto à sua posição na carreira do QM, atualmente você está classificado na faixa \_\_\_\_\_ (de 1 a 3) e no nível \_\_\_\_\_ (de I a V). Obs.: no holerite há a especificação destes dados, mas caso não saiba responder, deixe em branco esta alternativa.

**QUADRO 7:** Perfil profissional dos profissionais cujas Diretorias de Ensino possuem o maior percentual de promoção em relação à prova de Mérito de 2012.

Diretoria α - DE Grande SP Maior % promoção					Diretoria β - DE Interior Maior % promoção					
Sujeitos		Tempo na Atuação	Tempo na Rede	Enquadramento	Outra Atividade	Sujeitos	Tempo na Atuação	Tempo na Rede	Enquadramento	Outra Atividade
<b>Promovidos</b>	<b>Supervisor 1</b>	06	30	1 IV	Não	<b>Supervisor 7</b>	10	30	Não sabe/ não informou	não
	<b>Supervisor 2</b>	*	*	*	*	<b>Supervisor 8</b>	12	35	2 IV	não
	<b>Diretor 1</b>	21	31	2 V	Não	<b>Diretor 7</b>	11	23	2 III	não
	<b>Diretor 2</b>	16	32	2 V	Não	<b>Diretor 8</b>	11	25	2 III	não
	<b>Professor 1</b>	23	23	3 V	Não	<b>Professor 7</b>	20	18	2 III	não
	<b>Professor 2</b>	25	25	3 III	Não	<b>Professor 8</b>	21	21	2 III	não
<b>Não Aprovados</b>	<b>Supervisor 3</b>	12	34	1 IV	Não	<b>Supervisor 9</b>	06	14	não sabe/ não informou	não
	<b>Supervisor 4</b>	08	25	1 V	Não	<b>Supervisor 10</b>	05	28	1 V	não
	<b>Diretor 3</b>	14	34	1 V	Não	<b>Diretor 9</b>	16	37	1 V	não
	<b>Diretor 4</b>	**	**	**	**	<b>Diretor 10</b>	13	23	1 V	não
	<b>Professor 3</b>	28	28	1 III	Empresário	<b>Professor 9</b>	24	24	1 III	não
	<b>Professor 4</b>	30	28	Não sabe/ não informou	não	<b>Professor 10</b>	06	06	1 V	não
<b>Não Eligíveis</b>	<b>Supervisor 5</b>	09	19	1 II	Não	<b>Supervisor 11</b>	15	47	3 V	não
	<b>Supervisor 6</b>	15	24	1 III	Não	<b>Supervisor 12</b>	08	20	1 III	não
	<b>Diretor 5</b>	17	30	1 V	Não	<b>Diretor 11</b>	17	35	não sabe/ não informou	não
	<b>Diretor 6</b>	18	28	1 V	Não	<b>Diretor 12</b>	12	25	1 V	não
	<b>Professor 5</b>	26	26	3 II	Tradutor	<b>Professor 11</b>	14	14	3 II	não
	<b>Professor 6</b>	24	09	1 II	Coord. Universidade	<b>Professor 12</b>	10	10	não sabe/ não informou	não

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

\* Não há profissionais que correspondam aos critérios estabelecidos para a pesquisa nesta DE.

\*\* Questionário não devolvido.

Com base nos dados do **Quadro 7** observa-se que, nas Diretorias de Ensino onde há o maior percentual de profissionais promovidos na edição de 2012 do concurso de promoção verifica-se que a maior parte dos sujeitos pesquisados são profissionais experientes. Quanto ao tempo de atuação na rede pública estadual, apenas dois profissionais possuem menos de dez anos de atuação profissional (Professor 6 e Professor 10). Seis profissionais estão atuando na rede pública entre 10 a 20 anos e a maioria dos sujeitos pesquisados, 26 profissionais, possuem mais de 20 anos de atuação no sistema educacional paulista.

Como atuação na função, os sujeitos pesquisados também são experientes, pois a metade dos respondentes (ou seja, 17 profissionais) está atuando na profissão entre 10 e 20 anos. Os sujeitos que atuam há menos de dez anos perfazem apenas sete profissionais. O restante, ainda mais

experientes, atuam em suas funções há mais de 20 anos, num total de dez respondentes. Outro dado relevante do **Quadro 7** é que quase a totalidade dos profissionais dedica-se exclusivamente às atividades na rede pública estadual, ou seja, apenas três respondentes afirmam desenvolver outra atividade.

Antes da análise do enquadramento será necessário esclarecer o que representa esta modalidade na carreira dos profissionais do quadro do magistério paulista. Como já explicitado no **Capítulo VI**, a evolução funcional é uma forma de mobilidade identificada como horizontal onde integrante do magistério avança por níveis, de I a VIII, segundo a LC nº 1.143/2011 (SÃO PAULO, 2011). Da passagem de um nível para outro o profissional recebe um aumento salarial de 5%, porém, há um interstício que varia de quatro a cinco anos, dependendo do nível.

A evolução acadêmica, também já detalhada no **Capítulo VI**, pode ocorrer pela *via acadêmica*, ou seja, quando o profissional se titula mestre ou doutor. No primeiro caso, o profissional passa para o nível IV e no segundo caso, para o nível V. Também a evolução funcional pode ocorrer para via não acadêmica, somando determinados pontos por participação em cursos, seminários, fóruns, palestras, congressos etc.; no fator atualização, pós-graduação (créditos cursos de pós-graduação, especialização, extensão) licenciaturas, bacharelados, licenciatura por complementação no fator aperfeiçoamento e no fator produção profissional com publicações, materiais didáticos e aprovação em concurso público da SEE/SP.

A outra forma de mobilidade na carreira é a promoção, que é representada pela faixa. Esta modalidade foi criada, como já descrito neste estudo, a partir da publicação da LC nº 1.097/2009 (SÃO PAULO, 2009c), que definiu, além dos cinco níveis, faixas, também no número de cinco, de forma que os profissionais da educação passaram a progredir na carreira também por meio da promoção. Com a publicação da LC nº 1.143/2011 (SÃO PAULO, 2011) acresceu três níveis e faixas aos estabelecidos pela LC nº 1.097/2009. A carreira passa, portanto, de uma matriz de 5x5 para uma matriz de 8x8. O meio para progredir entre uma faixa e outra, tanto na LC nº 1.097/2009 como na LC nº 1.143/2011 é o concurso de promoção por mérito porém, como já destacado neste trabalho, na primeira lei havia uma limitação de 20% do contingente dos profissionais que poderiam ser promovidos em 25% do reajuste salarial e na segunda lei, o benefício passa a ser estendido a todos os profissionais que atingirem a nota mínima estabelecida, porém com um reajuste salarial de 10,5% entre as faixas. Após a regulamentação das decisões da Comissão Paritária, o

concurso de promoção poderá ocorrer por meio da prova ou por meio do memorial, conforme já apresentado no **Capítulo VI**.

Os profissionais que foram aprovados nos concursos de 2010 e 2011 foram enquadrados na faixa 3 e os aprovados no concurso de 2012 estão enquadrados na faixa 2. Assim, pode-se verificar que alguns dos profissionais indicam incorretamente sua faixa. Um exemplo é o supervisor 1 que informa ter passado na última prova de promoção e ainda está na faixa 1 ou os professores 1 e 2 que também não poderiam estar na faixa 3 se foram promovidos no concurso de promoção de 2012 que promoveu para a faixa 2. Mesmo considerando essas possíveis incorreções, observando o **Quadro 7**, pode-se verificar que praticamente metade dos respondentes, mesmo com três edições do concurso de promoção, ainda estão na faixa 1 (16 sujeitos). A outra metade, cerca de 17 sujeitos, conseguiram passar em uma das provas de promoção. Já cinco profissionais não sabem ou não informaram o enquadramento. O **Quadro 8**, apresentado a seguir, traz os perfis profissionais das Diretorias de Ensino que possuem o menor percentual de aprovação no concurso de promoção de 2012.

**QUADRO 8:** Perfil profissional dos profissionais cujas Diretorias de Ensino possuem o menor percentual de promoção em relação à prova de Mérito de 2012.

Diretoria Δ - DE Grande SP Menor % promoção					Diretoria Ω-DE Interior Menor % promoção					
Sujeitos		Tempo na atuação	Tempo na Rede	Enquadramento	Outra Atividade	Sujeitos	Tempo na atuação	Tempo na Rede	Enquadramento	Outra Atividade
<b>Promovidos</b>	<b>Supervisor 13</b>	15	31	1 IV	Professor Universitário	<b>Supervisor 19</b>	**	**	**	**
	<b>Supervisor 14</b>	04	30	3 IV	Coord. Curso Pedagogia	<b>Supervisor 20</b>	*	*	*	*
	<b>Diretor 13</b>	22	31	1 III	não	<b>Diretor 19</b>	30	25	2 II	não
	<b>Diretor 14</b>	14	26	2 V	não	<b>Diretor 20</b>	10	20	2 V	não
	<b>Professor 13</b>	13	8	não sabe / não informou	não	<b>Professor 19</b>	23	23	2 IV	não
	<b>Professor 14</b>	*	*	*	*	<b>Professor 20</b>	09	07	2 II	não
<b>Não Aprovados</b>	<b>Supervisor 15</b>	03	12	1 IV	não	<b>Supervisor 21</b>	13	38	1 IV	não
	<b>Supervisor 16</b>	12	32	1 V	Advogada	<b>Supervisor 22</b>	05	23	1 II	não
	<b>Diretor 15</b>	23	23	1 III	não	<b>Diretor 21</b>	19	33	1 IV	não
	<b>Diretor 16</b>	14	20	1 I	não	<b>Diretor 22</b>	20	28	1 III	não
	<b>Professor 15</b>	25	25	1 I	não	<b>Professor 21</b>	18	18	1 IV	não
	<b>Professor 16</b>	9	9	1 I	não	<b>Professor 22</b>	30	30	1 V	Administradora
<b>Não Elegíveis</b>	<b>Supervisor 17</b>	09	35	3 II	não	<b>Supervisor 23</b>	12	32	3 III	não
	<b>Supervisor 18</b>	04	22	3 IV	não	<b>Supervisor 24</b>	6	29	1 V	não
	<b>Diretor 17</b>	11	32	1 IV	não	<b>Diretor 23</b>	4	22	1 I	não
	<b>Diretor 18</b>	12	22	1 V	não	<b>Diretor 24</b>	23	45	3 V	não
	<b>Professor 17</b>	22	22	não sabe / não informou	não	<b>Professor 23</b>	11	11	3 II	não
	<b>Professor 18</b>	14	14	1 III	não	<b>Professor 24</b>	20	20	1 III	não

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

\* Não há profissionais que correspondam aos critérios estabelecidos para a pesquisa nesta DE.

Tendo como referência os dados do **Quadro 8** observa-se que, tanto nas Diretorias de Ensino onde há o menor percentual de profissionais promovidos na edição de 2012 do concurso de promoção, quanto nas Diretorias de Ensino com maior percentual de promoção nesse concurso, a maior parte dos sujeitos pesquisados é formada de profissionais experientes. Apenas três profissionais possuem menos de dez anos de atuação profissional na rede pública estadual (Professores 13, 16 e 20, sendo que o primeiro já atua como professor há mais de 14 anos). Sete profissionais estão atuando na rede pública entre 10 a 20 anos. A maioria – 23 profissionais – possui mais de 20 anos de atuação no sistema educacional paulista.

No que se refere ao tempo de atuação na função, os sujeitos pesquisados também são experientes, pois a metade dos respondentes, ou seja, quinze profissionais, está atuando na profissão entre 10 e 20 anos. Os sujeitos que atuam há menos de dez anos perfazem nove profissionais. Os profissionais restantes são ainda mais experientes, atuam em suas funções há mais de 20 anos, num total de nove respondentes.

As informações trazidas nos **Quadros 7 e 8** – tempo na rede e tempo na atuação na função – demonstram que o grupo de profissionais que está na faixa entre 10 a 20 anos de carreira. Isto significa, segundo Huberman (2000), que eles podem estar, tendencialmente, em busca de novos desafios e diversificando sua atuação ou, por outro lado, numa fase de questionamento sobre seu papel profissional. Já os profissionais com mais de 20 anos de atuação estariam rumando, segundo os estudos desse autor, para a fase de consolidação de sua carreira ou para o seu encerramento.

Porém, é necessário destacar que não se trata de analisar a vida dos profissionais da educação como algo previsível, já que a carreira profissional não pode ser considerada como algo linear ou meramente cronológico. Como aponta Huberman, o desenvolvimento de uma carreira é "(...) um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e continuidades" (HUBERMAN, 2000, p. 38).

Assim como nas Diretorias de Ensino com maior percentual de promoção, o **Quadro 8** – que traz o perfil profissional dos profissionais cujas Diretorias de Ensino possuem o menor percentual de promoção em relação à prova de Mérito de 2012 – revela que quase a totalidade desses profissionais dedica-se exclusivamente às atividades na rede pública estadual, ou seja, apenas quatro respondentes têm outra atividade além do magistério.

Mesmo considerando as possíveis incorreções já apontadas em relação ao **Quadro 7**, pode-se verificar que mais da metade dos respondentes, mesmo com as três edições do concurso de promoção, ainda estão na faixa 1 (20 sujeitos).

#### **7.4. Resultado da participação ou não participação dos sujeitos investigados nas edições de 2010, 2011 e 2012 do concurso de Promoção por Mérito**

Os **Quadros 9, 10, 11 e 12**, apresentados a seguir, reúnem os dados sobre o resultado da participação ou não participação dos sujeitos em cada uma das edições do concurso de promoção (2010, 2011 e 2012). Os quadros estão organizados por Diretorias de Ensino e por região. O **Quadro 9** apresenta o

resultado da DE da Grande São Paulo que possui o maior percentual de profissionais promovidos e o **Quadro 10** traz o resultado da DE do interior que possui o maior percentual de profissionais promovidos. Já o **Quadro 11** apresenta o resultado da DE com o menor percentual de promoção da Grande São Paulo e o **Quadro 12** demonstra o resultado da DE do interior que possui o menor percentual de promoção.

Os dados organizados nesses **Quadros 9, 10, 11 e 12** são oriundos das questões destacadas a seguir:

2. Sobre a participação nas provas de Promoção por Mérito\*.

2.1.1. Na primeira edição da Promoção por Mérito, você:

- ( ) a. não fez a pré-inscrição.
- ( ) b. fez a pré-inscrição, mas sua inscrição não foi deferida.
- ( ) c. fez a pré- inscrição e sua inscrição foi deferida.

Se você indicou a **alternativa b**, responda a questão a seguir.

2.1.2. Sua inscrição não foi deferida por:

- ( ) a. não estar em efetivo exercício na data base estipulada.
- ( ) b. não ser titular de cargo efetivo ou categoria F.
- ( ) c. não ter cumprido o interstício exigido.
- ( ) d. não estar classificado numa mesma unidades escolar.
- ( ) e. não ter computado o mínimo de pontos exigidos para assiduidade.  
ou
- ( ) f. não possuo informação sobre o(s) motivo(s) pelo(o) qual(is) minha inscrição tenha sido indeferida.

Se você indicou a **alternativa c**, responda a questão a seguir.

2.1.3. Depois de sua inscrição deferida, você:

- ( ) a. não fez a prova.
- ( ) b. fez a prova e não obteve a nota mínima necessária para a promoção.
- ( ) c. fez a prova, obteve a nota mínima necessária para a promoção e ficou entre os 20% do contingente integrantes de cada uma das faixas que seriam promovidos.
- ( ) d. fez a prova, obteve a nota mínima necessária para a promoção, mas não ficou entre os 20% do contingente integrantes de cada uma das faixas dos que seriam promovidos.

\* Há um grupo de perguntas para cada edição do concurso de promoção. (ver Apêndice 3)

O **Quadro 9**, a seguir, reúne os dados referentes à participação ou não participação dos sujeitos em cada uma das edições do concurso de promoção (2010, 2011 e 2012) da DE da grande São Paulo que possui o maior percentual de aprovação em relação à prova de Mérito de 2012.

**QUADRO 9:** Resultado da participação ou não participação dos sujeitos em cada uma das edições do concurso de promoção (2010, 2011 e 2012) da DE da Grande São Paulo que possui o maior percentual de profissionais promovidos em relação à prova de Mérito de 2012.

DE α - G. S. Paulo - Maior % de profissionais promovidos em relação à prova de Mérito de 2012													
Sujeitos	2010				2011				2012				
	Inscrição		Motivo indeferimento		Inscrição		Motivo indeferimento		Inscrição		Motivo indeferimento		
	Não fez	Indeferida	Efetivo exercício	Situação funcional	Intestício	Classificação mesma unidade	Portuação mínima assiduidade	Não sabe motivo	Não fez a prova	Fez e não obteve nota mínima	Aprovado > 20%	Aprovado < 20%	
<b>Supervisor 1</b>	x	x						x					
<b>Supervisor 2*</b>									x				x
<b>Diretor 1</b>	x					x	x		x	x			x
<b>Diretor 2</b>	x					x	x			x			x
<b>Professor 1</b>	x					x	x			x			x
<b>Professor 2</b>	x					x		x		x	x		x
<b>Supervisor 3</b>	x					x		x		x	x		x
<b>Supervisor 4</b>	x		x	x				x		x	x		x
<b>Diretor 3</b>		x				x	x			x			x
<b>Diretor 4*</b>													
<b>Professor 3</b>	x					x		x		x	x		x
<b>Professor 4</b>	x					x	x			x	x		x
<b>Supervisor 5</b>	x	x				x		x		x	x		x
<b>Supervisor 6</b>	x					x	x		x	x	x	x	x
<b>Diretor 5</b>	x					x	x			x	x		x
<b>Diretor 6</b>	x					x		x		x	x		x
<b>Professor 5</b>	x					x	x			x	x		x
<b>Professor 6</b>	x		x	x		x		x	x	x	x	x	x

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

\* Não há profissional que corresponda aos critérios estabelecidos para a pesquisa nesta DE.

Uma análise mais detalhada do **Quadro 9** permite verificar que, na edição da prova de promoção de 2010, a maior parte dos profissionais teve sua inscrição deferida (dez sujeitos), enquanto quatro sujeitos tiveram sua inscrição indeferida e dois não fizeram a inscrição. Porém, dos dez sujeitos que fizeram a prova, apenas um foi aprovado e ficou entre os promovidos (Professor 5). Os demais foram aprovados e não ficaram entre os 20% promovidos (seis sujeitos)

e três profissionais fizeram a prova, mas não obtiveram a nota mínima exigida (6,0 pontos).

Já na edição do concurso de promoção de 2011 diminui o número de inscrições deferidas no mesmo grupo de sujeitos pesquisados (sete inscrições) e aumenta o número de não inscritos dentre os profissionais pesquisados. Já o número de inscrições indeferidas, quatro, é o mesmo do primeiro concurso. Porém, não há nenhum sujeito promovido no concurso de promoção de 2011 entre os sujeitos pesquisados. O número de profissionais que são aprovados e não promovidos é o mesmo do concurso de 2010, ou seja, seis sujeitos. Já o número de profissionais que deixa de fazer a prova aumenta da edição de 2010 para a edição de 2011. No primeiro concurso de promoção seis sujeitos deixam de fazer a prova, já no segundo concurso dez sujeitos não a realizam.

Na edição do concurso de promoção de 2012 há um grupo significativo de respondentes que tem sua inscrição deferida (dez sujeitos), sendo apenas três inscrições indeferidas. Porém, o resultado da promoção corresponde à seleção de sujeitos pesquisados – cinco respondentes aprovados (falta um supervisor nesta categoria), cinco respondentes não aprovados (falta um diretor nesta categoria) e seis respondentes não elegíveis.

Nas três edições das provas, os motivos pelos quais levaram os profissionais a terem suas inscrições indeferidas foram as seguintes: por não estarem em efetivo exercício na data-base (quatro respondentes), por não terem completado o interstício (três respondentes) ou pela classificação em uma mesma unidade escolar ou de Diretoria de Ensino (três respondentes).

O **Quadro 10**, exposto a seguir, traz os dados relativos à participação ou não participação do sujeito em cada uma das edições do concurso de promoção (2010, 2011 e 2012). São dados da DE do interior que possui o maior percentual de aprovação na última edição do concurso em 2012.

**QUADRO 10:** Resultado da participação ou não participação dos sujeitos em cada uma das edições do concurso de promoção (2010, 2011 e 2012) da DE do interior que possui o maior percentual de profissionais promovidos em relação à prova de Mérito de 2012.

DE β - Interior - Maior % profissionais promovidos em relação à prova de Mérito de 2012													
Sujeitos	2010				2011				2012				
	Inscrição		Motivo indeferimento	Inscrição Deferida	Inscrição		Motivo indeferimento	Inscrição Deferida	Inscrição		Motivo indeferimento	Inscrição Deferida	
	Não fez	Indeferida			Efetivo exercício	Situação funcional			Non fez	Indeferida			
<b>Supervisor 7</b>	x						x				x		x
<b>Supervisor 8**</b>		x				x					x		x
<b>Diretor 7</b>		x				x	x				x		x
<b>Diretor 8</b>		x				x	x	x			x		x
<b>Professor 7</b>	x		x		x						x		x
<b>Professor 8</b>		x			x	x		x			x		x
<b>Supervisor 9</b>		x			x	x		x			x		x
<b>Supervisor 10</b>		x			x	x		x			x		x
<b>Diretor 9</b>		x	x			x			x		x		x
<b>Diretor 10</b>	x					x			x		x		x
<b>Professor 9</b>	x					x			x		x		x
<b>Professor 10</b>	x		x			x		x			x		x
<b>Supervisor 11</b>		x			x	x			x				x
<b>Supervisor 12</b>		x			x	x			x		x		x
<b>Diretor 11</b>		x			x	x			x		x		x
<b>Diretor 12</b>		x			x		x		x	x			x
<b>Professor 11</b>	x				x		x		x	x	x	x	x
<b>Professor 12</b>	x				x	x			x	x			x

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

\*\* O Supervisor 8 alegou outro motivo além dos elencados no questionário, mas não especifica qual seria.

Os dados do **Quadro 10** revelam que, na edição da prova de promoção de 2010, a maior parte dos profissionais tiveram sua inscrição deferida (doze sujeitos), enquanto dois sujeitos tiveram sua inscrição indeferida e quatro não fizeram a inscrição. Estes resultados estão próximos do que foi apontado no **Quadro 8** que representa a Diretoria de Ensino com maior percentual de profissionais promovidos na Grande São Paulo. Porém, dos doze sujeitos que fizeram a prova, três foram aprovados e ficaram entre os promovidos (supervisor 11, diretor 11 e professor 11). Os demais foram aprovados e não

ficaram entre os 20% promovidos (sete sujeitos) e um profissional fez a prova, mas não obteve a nota mínima exigida (6,0 pontos).

Já na edição do concurso de promoção de 2011, cai pela metade o número de inscrições deferidas no mesmo grupo de sujeitos pesquisados (seis inscrições) e aumenta o número de não inscritos, dentre os profissionais pesquisados: na primeira edição do concurso, quatro profissionais e na segunda edição, seis profissionais. Já o número de inscrições indeferidas, seis ao total, aumenta em relação ao primeiro concurso. Na edição do concurso de 2011, três sujeitos são promovidos entre os profissionais pesquisados. Apenas um profissional é aprovado e não é promovido neste concurso. São cinco profissionais que deixam de fazer a prova na edição do concurso de promoção de 2011.

Na edição do concurso de promoção de 2012 há um grupo significativo de respondentes que tem sua inscrição deferida (doze sujeitos), sendo apenas uma inscrição indeferida. Porém, o resultado da promoção corresponde à seleção de sujeitos pesquisados – seis respondentes promovidos, seis respondentes não aprovados e seis respondentes não elegíveis (por isso estão em destaque no Quadro 10).

Nas três edições das provas, as razões pelas quais os profissionais tiveram sua inscrição indeferida foram: por não ter completado o interstício (cinco respondentes), por não assiduidade (dois respondentes), por não estar em efetivo exercício na data-base (um respondente), pela classificação em uma mesma unidade escolar ou de Diretoria de Ensino (um respondente) e um respondente não sabe o motivo de seu indeferimento.

Os **Quadros 11 e 12**, apresentados a seguir, trazem os dados referentes à participação ou não participação dos sujeitos em cada uma das edições do concurso de promoção (2010, 2011 e 2012). São reunidos nesses dois quadros, os dados da DE da Grande São Paulo e da DE do interior que possuem o menor percentual de profissionais promovidos na última edição do concurso em 2012.

**QUADRO 11:** Resultado da participação ou não participação dos sujeitos em cada uma das edições do concurso de promoção (2010, 2011 e 2012) da DE da Grande São Paulo que possui o menor percentual de profissionais promovidos em relação à prova de Mérito de 2012.

Sujeitos	DE Δ - G. S. Paulo - Menor % profissionais promovidos em relação à prova de Mérito de 2012											
	2010				2011				2012			
	Inscrição	Motivo indeferimento	Inscrição	Motivo indeferimento	Inscrição	Motivo indeferimento	Inscrição	Motivo indeferimento	Inscrição	Motivo indeferimento	Inscrição	Motivo indeferimento
	Não fez	Indeferida	Indeferida	Efetivo exercício	Situação funcional	Interstício	Classificação mesma unidade	Pontuação mínima assiduidade	Não fez a prova	Fez e não obteve nota mínima	Aprovado > 20%	Aprovado < 20%
<b>Supervisor 13</b>	x				x				x			
<b>Supervisor 14</b>	x	x	x						x			
<b>Diretor 13</b>	x		x	x		x				x		
<b>Diretor 14</b>	x				x		x			x		
<b>Professor 13</b>	x			x			x		x x		x	
<b>Professor 14*</b>												x
<b>Supervisor 15</b>	x				x			x		x		x
<b>Supervisor 16</b>	x					x	x			x	x	x
<b>Diretor 15</b>	x						x			x	x	x
<b>Diretor 16</b>	x			x		x			x		x	x
<b>Professor 15</b>	x			x			x			x	x	x
<b>Professor 16</b>	x	x				x			x		x	x
<b>Supervisor 17</b>	x				x	x			x	x		x
<b>Supervisor 18</b>	x				x	x				x	x	x
<b>Diretor 17</b>	x		x		x	x			x	x	x	x
<b>Diretor 18</b>	x			x		x	x		x	x	x	x
<b>Professor 17</b>	x			x		x			x	x		x
<b>Professor 18</b>	x	x x	x x	x		x		x	x	x	x	x

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

\* Não há profissionais que correspondam aos critérios estabelecidos para a pesquisa nesta DE.

A análise do **Quadro 11** permite verificar que, na edição da prova de promoção de 2010, seis profissionais tiveram sua inscrição deferida, enquanto cinco sujeitos tiveram sua inscrição indeferida e seis não fizeram a inscrição. Porém, dos seis sujeitos que tiveram sua inscrição deferida apenas um foi aprovado e ficou entre os 20% dos profissionais promovidos (supervisor 17). Dois respondentes foram aprovados e não ficaram entre os promovidos e três profissionais fizeram a prova, mas não obtiveram a nota mínima exigida (6,0 pontos).

No concurso de promoção de 2011 são cinco as inscrições deferidas no mesmo grupo de sujeitos pesquisados e aumenta o número de não inscritos dentre os respondentes, sendo na primeira edição do concurso seis profissionais e na segunda edição nove profissionais. O número de inscrições indeferidas neste concurso é menor: três. Na edição do concurso de 2011, quatro sujeitos são aprovados entre os sujeitos pesquisados, sendo que dois dos profissionais aprovados não são promovidos e dois profissionais entram na cota dos 20% promovidos. São dez profissionais que deixam de fazer a prova na edição do concurso de promoção de 2011.

Na edição do concurso de promoção de 2012 há um grupo significativo de respondentes que tem sua inscrição deferida (11 sujeitos), sendo apenas duas inscrições indeferidas. O resultado da promoção corresponde à seleção de sujeitos pesquisados – cinco respondentes promovidos (falta um professor nesta categoria), seis respondentes não aprovados e seis respondentes não elegíveis.

Nas três edições das provas, os profissionais tiveram suas inscrições indeferidas por não terem completado o interstício (cinco respondentes) e pela classificação em uma mesma unidade escolar ou de Diretoria de Ensino (quatro respondentes) e um profissional não sabe o motivo pelo qual sofreu o indeferimento.

A seguir, o **Quadro 12** apresenta os resultados da participação ou não participação dos sujeitos da Diretoria de Ensino do interior que possui o menor percentual de profissionais promovidos do último concurso de Promoção por Mérito.

**QUADRO 12:** Resultado da participação ou não participação dos sujeitos em cada uma das edições do concurso de promoção (2010, 2011 e 2012) da DE do interior que possui o menor percentual de profissionais promovidos em relação à prova de Mérito de 2012.

<b>Sujeitos</b>	DE Ω - Interior - Menor % profissionais em relação à prova de Mérito de 2012											
	2010				2011				2012			
	Inscrição	Motivo indeferimento	Inscrição	Motivo indeferimento	Inscrição	Motivo indeferimento	Inscrição	Motivo indeferimento	Inscrição	Motivo indeferimento	Inscrição	Motivo indeferimento
	Não fez	Indeferida	Indeferida	Efetivo exercício	Situação funcional	Interstício	Classificação mesma unidade	Pontuação mínima assiduidade	Não fez a prova	Fez e não obteve nota mínima	Aprovado > 20%	Aprovado < 20%
<b>Supervisor 19**</b>												
<b>Supervisor 20*</b>												
<b>Diretor 19</b>	x		x	x			x	x		x		x
<b>Diretor 20</b>		x				x		x		x		x
<b>Professor 19</b>	x				x	x		x	x		x	x
<b>Professor 20</b>		x			x	x		x		x		x
<b>Supervisor 21</b>	x		x	x		x			x		x	x
<b>Supervisor 22</b>	x		x	x		x			x		x	x
<b>Diretor 21</b>	x			x		x		x	x		x	x
<b>Diretor 22</b>		x			x		x			x	x	x
<b>Professor 21</b>	x		x	x		x		x	x		x	x
<b>Professor 22</b>		x			x		x		x		x	x
<b>Supervisor 23</b>	x				x	x			x	x	x	x
<b>Supervisor 24</b>	x				x	x			x	x		x
<b>Diretor 23</b>	x		x	x		x		x	x	x	x	x
<b>Diretor 24</b>	x			x			x			x	x	x
<b>Professor 23</b>	x				x	x			x	x		x
<b>Professor 24</b>	x				x	x				x	x	x

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

\* Não há profissional que corresponda aos critérios estabelecidos para a pesquisa nesta DE.

\*\* Questionário não devolvido.

Os dados do **Quadro 12** revelam que, na edição da prova de promoção de 2010, a maior parte dos profissionais teve sua inscrição deferida (nove sujeitos), enquanto cinco sujeitos tiveram sua inscrição indeferida e dois não fizeram a inscrição. No entanto, dos nove sujeitos que fizeram a prova, apenas dois foram aprovados e ficaram entre os promovidos. Os demais foram aprovados e não ficaram entre os 20% promovidos (seis sujeitos) e um profissional fez a prova, sem obtenção da nota mínima exigida (6,0 pontos).

Já na edição do concurso de promoção de 2011, o número de inscrições deferidas no mesmo grupo de sujeitos pesquisados passa a ser seis e aumenta o número de não inscritos, dentre os profissionais pesquisados, sendo na primeira edição do concurso apenas dois profissionais e na segunda edição quatro profissionais. O número de inscrições indeferidas na edição de 2011 chega a seis. Na edição do concurso de 2011, apenas dois profissionais são promovidos entre os sujeitos pesquisados. Dois respondentes são aprovados e não são promovidos neste concurso. São dez os profissionais que deixam de fazer a prova na edição do concurso de promoção de 2011 e um profissional não obtém a nota mínima para a promoção.

Na edição do concurso de promoção de 2012 há um grupo de respondentes que tem sua inscrição deferida (dez sujeitos), sendo apenas uma inscrição indeferida. Porém, o resultado da promoção corresponde à seleção de sujeitos pesquisados – quatro respondentes promovidos<sup>49</sup>, seis respondentes não aprovados e seis respondentes não elegíveis. Nas três edições das provas, as razões pelas quais os profissionais tiveram sua inscrição indeferida foram: por não ter completado o interstício (sete respondentes) e pela classificação em uma mesma unidade escolar ou de Diretoria de Ensino (quatro respondentes).

A partir de uma análise geral dos quadros apresentados, podemos observar um funil entre o contingente pesquisado nas respectivas Diretorias de Ensino e os profissionais que efetivamente foram promovidos nos dois últimos concursos. Dos 67 sujeitos da pesquisa apenas 14 foram promovidos no concurso de *Promoção por Mérito* de 2010 e 2011.

Mesmo considerando que 24 profissionais, por terem sido promovidos no concurso de 2012, não estariam, necessariamente, entre o grupo dos profissionais promovidos de 2010 e 2011, devido ao interstício de três anos entre uma prova e outra, menos de 30% dos profissionais foram promovidos nestas edições do concurso de *Promoção por Mérito*.

Do total de respondentes, 38 profissionais deixam de fazer uma das edições de concurso (2010, 2011 e 2012) por terem suas inscrições indeferidas – portanto, mais de 50% dos sujeitos da pesquisa. O fator que mais impediu o profissional de concorrer foi o interstício entre os concursos (20 respondentes), seguido da classificação na mesma unidade escolar ou DE (12 respondentes) e cinco respondentes apontaram como fator de indeferimento o efetivo exercício numa mesma unidade de atuação profissional. Apenas um profissional afirma não saber qual o motivo do indeferimento de sua inscrição.

---

<sup>49</sup> Na DE Ômega, há apenas um supervisor de ensino promovido, mas está em licença sem vencimentos e fora do Brasil. Foi enviada uma mensagem por e-mail para este profissional solicitando sua participação na pesquisa, mas não houve retorno.

Uma vez traçado o perfil dos sujeitos em relação à sua posição na dinâmica estabelecida pela política de promoção por mérito, o passo seguinte passa a ser a apresentação das manifestações dos profissionais da educação sobre a Promoção por Mérito.

### **7.5. Manifestação dos sujeitos pesquisados sobre a prova do concursos de 2010, 2011 e 2012 da *Promoção por Mérito***

Os dados organizados nos **Quadros 13 e 14** – que reúnem tais manifestações são oriundos das questões descritas a seguir:

**Afirmação 1. As provas da *Promoção por Mérito* foram fáceis.**

Para a prova aplicada em 2010/2011/2012:

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
----------	--------------------------	--------------------------	----------

**Afirmação 2. As provas da *Promoção por Mérito* foram bem elaboradas.**

Para a prova aplicada em 2010/2011/2012:

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
----------	--------------------------	--------------------------	----------

**Afirmação 3. As provas da *Promoção por Mérito* foram muito longas.**

Para a prova aplicada em 2010/2011/2012:

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
----------	--------------------------	--------------------------	----------

**Afirmação 4. As questões das provas da *Promoção por Mérito* corresponderam à bibliografia indicada para leitura.**

Para a prova aplicada em 2010/2011/2012:

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
----------	--------------------------	--------------------------	----------

**Afirmação 5. As provas da *Promoção por Mérito* conseguem avaliar o perfil profissional dos educadores, suas competências e habilidades estabelecidas em legislação para a rede pública estadual.**

Para a prova aplicada em 2010/2011/2012:

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
----------	--------------------------	--------------------------	----------

**Afirmação 6. As provas da *Promoção por Mérito* conseguem avaliar o desempenho do profissional da rede pública estadual.**

Para a prova aplicada em 2010/2011/2012:

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
----------	--------------------------	--------------------------	----------

As informações obtidas estão reunidas no **Quadro 13** e no **Quadro 14**, apresentados a seguir:

**QUADRO 13:** Manifestações dos profissionais sobre as provas de 2010, 2011 e 2012 quanto à: *facilidade, elaboração e tamanho*, conforme a condição dos sujeitos em relação ao concurso de *Promoção por Mérito* de 2012 (*promovidos, não aprovados e não elegíveis*).

Concurso de Promoção	Profissionais promovidos que responderam a questão 3.1	Profissionais não aprovados que responderam a questão 3.1	Profissionais não elegíveis que responderam a questão 3.1
<b>2010</b>	<p><b>01 supervisor:</b> Um respondente considera a prova relativamente fácil, bem elaborada e longa.</p> <p><b>06 diretores:</b> A maioria considera as provas relativamente fáceis e bem elaboradas porém, as consideram longas.</p> <p><b>04 professores:</b> A maioria considera as provas relativamente fáceis e longas e estão divididos quanto a sua elaboração.</p>	<p><b>04 supervisores:</b> Consideram as provas relativamente fáceis, e estão divididos quanto a sua elaboração e não as consideram longas.</p> <p><b>02 diretores:</b> Um respondente considera a prova relativamente fácil, bem elaborada e longa. Outro considera difícil e mal elaborada, além de longa.</p> <p><b>03 professores:</b> A maior parte considera as provas difíceis, bem elaboradas e longas.</p>	<p><b>07 supervisores:</b> Consideram as provas relativamente fáceis, estão divididos quanto a sua elaboração porém, a consideram longas.</p> <p><b>03 diretores:</b> Consideram as provas relativamente fáceis e bem elaboradas, porém longas.</p> <p><b>06 professores:</b> Estão divididos quanto a facilidade e elaboração das provas porém, a maioria a considera longa</p>
<b>2011</b>	<p><b>02 supervisores:</b> Estão divididos quanto à facilidade da prova, a sua elaboração, porém as consideram longas.</p> <p><b>01 diretores:</b> Um respondente considera a prova relativamente difícil, bem elaborada e longa.</p> <p><b>01 professor:</b> Um respondente considera a prova relativamente fácil, mal elaborada e longa.</p>	<p><b>03 supervisores:</b> Consideram as provas relativamente fáceis e bem elaboradas, porém longas.</p> <p><b>03 diretores:</b> Estão divididos quanto à facilidade das provas, quanto a sua elaboração porém, as consideram longas.</p> <p><b>04 professores:</b> Estão divididos quanto a facilidade da provas, quanto a sua elaboração porém, as consideram longas.</p>	<p><b>04 supervisores:</b> Estão divididos quanto a facilidade da provas, consideram as provas mal elaboradas e longas.</p> <p><b>04 diretores:</b> Estão divididos quanto à facilidade das provas, porém, em sua maioria as consideram mal elaboradas e longas.</p> <p><b>03 professores:</b> Estão divididos quanto a facilidade da provas, quanto a sua elaboração porém, as consideram longas.</p>
<b>2012</b>	<p><b>05 supervisores:</b> Consideram as provas s difíceis, relativamente mal elaboradas e longas.</p> <p><b>08 diretores:</b> Consideram as provas mais difíceis, estão divididos quanto a sua elaboração porém, as consideram longas.</p> <p><b>07 professores:</b> Estão divididos quanto a facilidade da prova, porém a maioria as consideram mal elaboradas e longas.</p>	<p><b>08 supervisores:</b> Consideram, em sua maioria, as provas difíceis, mal elaboradas e longas.</p> <p><b>07 diretores:</b> Consideram as provas mais difíceis, mal elaboradas e longas.</p> <p><b>08 professores:</b> A maioria considera as provas relativamente fáceis , bem elaboradas, porém longas.</p>	<p><b>00 Supervisores:</b> Não há respondente neste critério</p> <p><b>00 Diretores:</b> Não há respondente neste critério</p> <p><b>00 Professores:</b> Não há respondente neste critério</p>

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

O exame das informações do **Quadro 13** permite perceber que as respostas sobre o formato das provas do concurso de promoção demonstram uma divisão de opiniões entre os respondentes. Nas provas de 2010 há uma

concentração de respostas quanto ao grau de dificuldade ou facilidade da prova no *relativamente fácil* (exceto um grupo de professores não aprovados). Quanto à sua elaboração, a maioria dos respondentes considera que a prova foi relativamente *bem elaborada*. Porém, quanto ao seu tamanho, há unanimidade quanto a considerá-la *longa*.

Em relação à prova de 2011 somente um diretor promovido considerou a prova *relativamente difícil*. Neste quesito, há uma nítida divisão dos profissionais quanto a facilidade desta edição. Sobre sua elaboração, concentra-se a opinião de mal elaboradas entre os profissionais não elegíveis para o concurso de 2012 e também é esta a opinião de um professor promovido. A maioria dos respondentes considerou também a prova de 2011 longa.

Já as opiniões sobre a prova do concurso de promoção de 2012 dadas pela maioria dos respondentes revelam que os sujeitos da pesquisa consideram essa prova difícil e mal elaborada, exceto um grupo de professores não aprovados. A unanimidade continua sendo sobre o tamanho da prova – os profissionais consideram a prova do concurso de promoção longa.

O **Quadro 14**, apresentado a seguir, agrupa as respostas dos profissionais sobre as provas de 2010, 2011 e 2012 quanto à bibliografia, avaliação do perfil e do desempenho dos profissionais, também conforme sua condição em relação ao concurso de Promoção por Mérito de 2012 (*promovidos, não aprovados e não elegíveis*).

**QUADRO 14:** Manifestações dos profissionais sobre as provas de 2010, 2011 e 2012 – *adequação da bibliografia, avaliação do perfil e avaliação de desempenho* – conforme sua condição em relação ao concurso de *Promoção por Mérito de 2012 (promovidos, não aprovados e não elegíveis)*.

Concurso de Promoção	Profissionais promovidos que responderam a questão 3.1	Profissionais não aprovados que responderam a questão 3.1	Profissionais não elegíveis que responderam a questão 3.1
<b>2010</b>	<p><b>01 supervisor:</b> Um respondente considera a bibliografia adequada porém, a prova não atende ao perfil e nem avalia o desempenho profissional.</p> <p><b>06 diretores:</b> Os respondentes consideram a bibliografia adequada porém, a prova não avalia o perfil e nem o desempenho profissional.</p> <p><b>04 professores:</b> Os respondentes consideram a bibliografia adequada e que a prova avalia o perfil, porém não avalia o desempenho profissional.</p>	<p><b>04 supervisores:</b> Os respondentes consideram a bibliografia adequada, porém, consideram que a prova não avalia o perfil e nem o desempenho profissional.</p> <p><b>02 diretores:</b> consideram a bibliografia adequada, estão divididos quanto ao perfil e desempenho profissional</p> <p><b>03 Professores:</b> Os respondentes consideram a bibliografia inadequada porém, a prova não avalia o perfil e nem o desempenho profissional.</p>	<p><b>08 supervisores:</b> Em sua maioria consideram a bibliografia adequada e que a prova avalia o perfil, porém, não avalia o desempenho profissional.</p> <p><b>02 diretores:</b> Os respondentes consideram a bibliografia adequada e estão divididos quanto à avaliação do perfil, porém, consideram que a prova não avalia o desempenho profissional.</p> <p><b>06 Professores:</b> Os respondentes consideram a bibliografia adequada, estão divididos quanto a avaliação do perfil porém, consideram que a prova não avalia o desempenho profissional.</p>
<b>2011</b>	<p><b>02 supervisores:</b> Os respondentes estão divididos quanto a adequação da bibliografia porém, consideram que a prova não avalia o perfil e nem o desempenho profissional.</p> <p><b>01 diretor:</b> Um respondente considera a bibliografia relativamente adequada porém, a prova não atende ao perfil e nem avalia o desempenho profissional.</p> <p><b>01 professores:</b> Um respondente considera a bibliografia relativamente adequada porém, a prova não atende ao perfil e nem avalia o desempenho profissional.</p>	<p><b>03 supervisores:</b> Os respondentes consideram a bibliografia adequada porém, consideram que a prova não avalia o perfil e nem o desempenho profissional.</p> <p><b>04 diretores:</b> Os respondentes consideram a bibliografia adequada porém, consideram que a prova não avalia o perfil e nem o desempenho profissional.</p> <p><b>04 professores:</b> Os respondentes estão divididos quanto a adequação da bibliografia porém, em sua maioria, considera que a prova não avalia o perfil e nem o desempenho profissional.</p>	<p><b>02 supervisores:</b> Os respondentes consideram a bibliografia adequada, estão divididos quanto a avaliação do perfil porém, consideram que a prova não avalia o desempenho profissional.</p> <p><b>04 diretores:</b> Os respondentes consideram, em sua maioria, a bibliografia adequada e que a prova avalia o perfil e estão divididos quanto ao desempenho profissional.</p> <p><b>03 professores:</b> Os respondentes consideram a bibliografia adequada porém, consideram que a prova não avalia o perfil e nem o desempenho profissional.</p>

<b>2012</b>	<p><b>05 supervisores:</b> Os respondentes consideram a bibliografia adequada porém, estão divididos quanto a prova avaliar o perfil e consideram que a prova não avalia desempenho profissional.</p> <p><b>08 diretores:</b> Os respondentes consideram a bibliografia adequada porém, em sua maioria, consideram que a prova não avalia o perfil e nem o desempenho profissional.</p> <p><b>07 professores:</b> Os respondentes consideram a bibliografia adequada porém, consideram que a prova não avalia o perfil e nem o desempenho profissional.</p>	<p><b>08 supervisores:</b> Os respondentes consideram, em sua maioria, a bibliografia adequada porém, consideram que a prova não avalia o perfil e nem o desempenho profissional.</p> <p><b>07 diretores:</b> Os respondentes, em sua maioria, consideram a bibliografia adequada porém, consideram que a prova não avalia o perfil e nem o desempenho profissional.</p> <p><b>08 professores:</b> Os respondentes, em sua maioria, consideram a bibliografia adequada porém, consideram que a prova não avalia o perfil e nem o desempenho profissional.</p>	<p><b>00 supervisores:</b> Não há respondente neste critério</p> <p><b>00 diretores:</b> Não há respondente neste critério</p> <p><b>00 professores:</b> Não há respondente neste critério</p>
-------------	---	---	--

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

A análise das respostas parece indicar que a grande maioria dos profissionais, independentemente de seu cargo ou posição diante do concurso de promoção, com exceção de um grupo de *professores não aprovados* no concurso de 2010, considera que a bibliografia indicada correspondeu às questões da prova. Em sua maioria, também apontam que a prova não avalia o perfil profissional. As exceções aparecem no grupo de *supervisores não elegíveis* e *professores promovidos* que consideram que a prova de 2010 avaliou o perfil profissional, sendo a mesma posição de um grupo de *diretores não elegíveis* do concurso de 2011. Os *diretores não aprovados* consideram que o perfil e o desempenho profissional são *relativamente avaliados* pela prova de 2010. Quanto ao desempenho profissional, a maior parte dos profissionais considera que a prova não avalia o desempenho profissional. Portanto, pela manifestação da maioria dos sujeitos da pesquisa, as provas do concurso de *Promoção por Mérito*, não avaliam o perfil e o desempenho profissional. Esta parece ser uma questão crucial deste processo avaliativo – se não contribui para o desempenho profissional serviria apenas e tão somente para promoção na carreira? Este tema será retomado no momento da análise das respostas dos sujeitos da pesquisa à questão 4.1 do questionário aplicado quando é perguntado se a política de *Promoção por Mérito* é uma política que contribui ou não contribui para o desenvolvimento profissional dos respondentes (página 220).

## **7.6. Manifestação dos sujeitos pesquisados sobre a política de *Promoção por Mérito***

A seguir, são analisadas as respostas dos profissionais da educação em relação à política de *Promoção por Mérito*.

A partir deste trecho do questionário, os respondentes são solicitados a justificarem suas respostas, portanto é possível analisar com mais profundidade suas manifestações sobre a política de *Promoção por Mérito*. Para apoiar este exame qualitativo, são selecionados excertos mais representativos das posições dos sujeitos da pesquisa diante de cada uma das respostas e de sua posição diante da prova de mérito de 2012. Esta organização e análise dos dados coletados se justificaria pela necessidade de compreender, caso a hipótese se confirme, como é influenciada e se influencia tal política (contexto da influência), como eles interpretam e até recriam tal política (contexto da prática) e como esta política impacta em suas carreiras, práticas e concepções, atuando como mecanismo de controle e padronização, ao mesmo tempo em que esses profissionais também interpretam e reinterpretam esta política educacional (contexto dos resultados/efeitos) e, se suas posições ou forças podem ressignificar ou redimensionar a política educacional (contexto da influência política)

A seguir, apresenta-se um quadro resumo da identificação por símbolo dos sujeitos de pesquisa com o objetivo de posicioná-los diante de sua situação em relação à prova de Mérito de 2012 e o seu vínculo por DE que será utilizada para reconhecê-los nos excertos selecionados para análise.

**QUADRO 15:** Identificação por símbolos dos sujeitos da pesquisa por Diretoria de Ensino em relação ao concurso de *Promoção por Mérito* de 2012 (*promovidos, não aprovados e não elegíveis*).

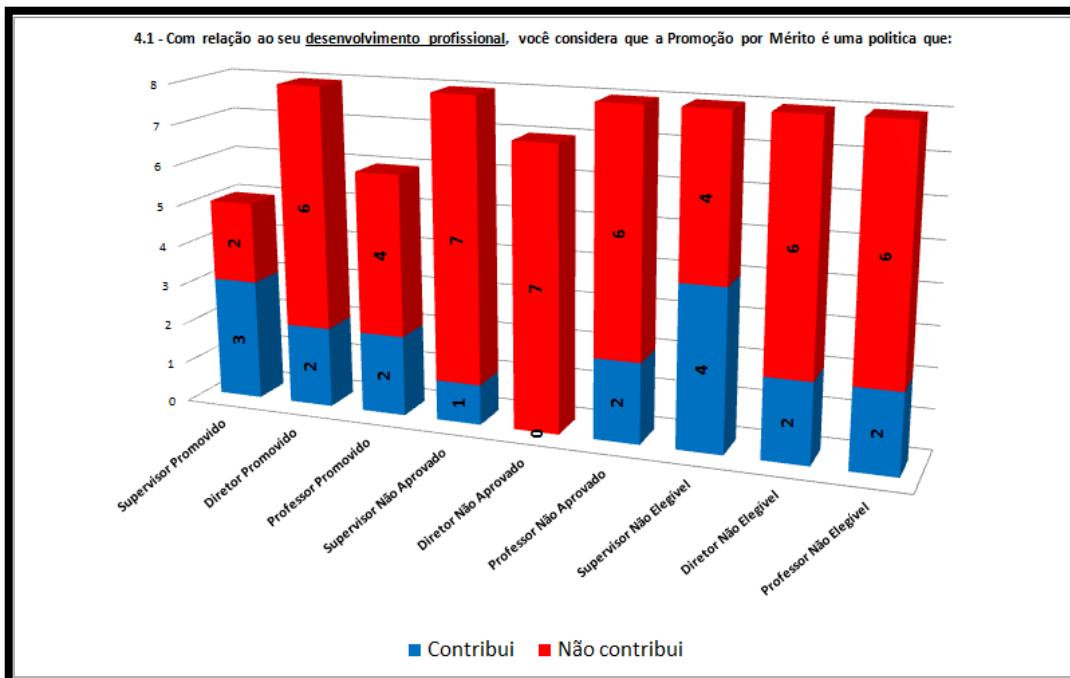
Situação em relação à Prova	Diretorias de Ensino							
	α Grande SP Maior % promoção		β Interior Maior % promoção		Δ Grande SP Menor % promoção		Ω Interior Menor % promoção	
Promovidos	Supervisor 1	SP α	Supervisor 7	SP β	Supervisor 13	SP Δ	Supervisor 19	SP Ω
	Supervisor 2	SP α	Supervisor 8	SP β	Supervisor 14	SP Δ	Supervisor 20	SP Ω
	Diretor 1	DP α	Diretor 7	DP β	Diretor 13	DP Δ	Diretor 19	DP Ω
	Diretor 2	DP α	Diretor 8	DP β	Diretor 14	DP Δ	Diretor 20	DP Ω
	Professor 1	PP α	Professor 7	PP β	Professor 13	PP Δ	Professor 19	PP Ω
	Professor 2	PP α	Professor 8	PP β	Professor 14	PP Δ	Professor 20	PP Ω
Não Aprovados	Supervisor 3	SNA α	Supervisor 9	SNA β	Supervisor 15	SNA Δ	Supervisor 21	SNA Ω
	Supervisor 4	SNA α	Supervisor 10	SNA β	Supervisor 16	SNA Δ	Supervisor 22	SNA Ω
	Diretor 3	DNA α	Diretor 9	DNA β	Diretor 15	DNA Δ	Diretor 21	DNAΩ
	Diretor 4	DNA α	Diretor 10	DNA β	Diretor 16	DNA Δ	Diretor 22	DNAΩ
	Professor 3	PNA α	Professor 9	PNA β	Professor 15	PNA Δ	Professor 21	PNA Ω
	Professor 4	PNA α	Professor 10	PNA β	Professor 16	PNA Δ	Professor 22	PNA Ω
Não Elegíveis	Supervisor 5	SNE α	Supervisor 11	SNE β	Supervisor 17	SNE Δ	Supervisor 23	SNE Ω
	Supervisor 6	SNE α	Supervisor 12	SNE β	Supervisor 18	SNE Δ	Supervisor 24	SNE Ω
	Diretor 5	DNE α	Diretor 11	DNE β	Diretor 17	DNE Δ	Diretor 23	DNE Ω
	Diretor 6	DNE α	Diretor 12	DNE β	Diretor 18	DNE Δ	Diretor 24	DNE Ω
	Professor 5	PNE α	Professor 11	PNE β	Professor 17	PNE Δ	Professor 23	PNE Ω
	Professor 6	PNE α	Professor 12	PNE β	Professor 18	PNE Δ	Professor 24	PNE Ω

**Fonte:** Quadro elaborado pela pesquisadora.

#### **7.6.1. Manifestações dos sujeitos pesquisados com relação ao seu desenvolvimento profissional e a política de *Promoção por Mérito***

Os dados, organizados nos **Gráficos 1 a 4** são relativos às seguintes questões.

**Gráfico 01:** Opinião dos profissionais da educação (supervisores, diretores e professores) com relação à *contribuição da política de Promoção por Mérito para o desenvolvimento profissional*.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

O **Gráfico 01** revela que os supervisores são os profissionais que mais consideram que a política de Promoção por Mérito contribui para o seu desenvolvimento profissional. Entre os cinco *supervisores promovidos*, três profissionais apontam esta contribuição. Entre os oito *supervisores não elegíveis*, quatro profissionais têm a mesma opinião. Porém, entre os oito *supervisores não aprovados*, apenas um supervisor considera que a Promoção por Mérito contribui com o seu desenvolvimento profissional.

Os *supervisores promovidos* que consideram que a Promoção por Mérito contribui para o seu desenvolvimento profissional justificam suas respostas da seguinte maneira:

*"Tive que estudar." (SP Δ)*

*"É um estímulo a mais para o profissional progredir na carreira." (SP β)*

*"Tive que me atualizar tanto na legislação quanto nos pensadores, digo nos referenciais pedagógicos." (SP Δ)*

Porém, os *supervisores promovidos* que consideram que a Promoção por Mérito não contribui para o seu desenvolvimento profissional justificam assim sua resposta:

*"As provas contam com muitos referências teoricos (sic) que não contribuem com as dificuldade do nosso trabalho". (SP β)*

No grupo dos *supervisores não aprovados* que consideram que a Promoção por Mérito contribui para o seu desenvolvimento profissional, há apenas um profissional, que assim justifica sua resposta:

*"É uma forma de estamos (sic) lendo e refletindo sobre assuntos importantes da educação colocados por vários autores, bem como retomar as legislações vigentes." (SNA Ω)*

Os demais *supervisores não aprovados* consideram que a Promoção por Mérito não contribui para o seu desenvolvimento profissional e alguns se manifestam conforme destacado a seguir:

*"Apenas um instrumento não avalia um profissional, assim como um aluno não pode ser avaliado apenas com um instrumento." (SNA α)*

*"Não desenvolveu em nada, só criou desânimo." (SNA β)*

*"As provas contemplam a bibliografia indicada porém, muitas leituras não contribuem para o desenvolvimento profissional nem tão pouco colaboram com o trabalho diário." (SNA α)*

São exemplos de justificativas dadas pelo grupo dos *supervisores não elegíveis* que considera que a Promoção por Mérito contribui para o seu desenvolvimento profissional:

*"Porque eu tive que estudar assuntos que eu não lembra durante minha carreira. Tendo estudado percebo que melhorei meu desempenho profissional." (SNE Ω)*

*"É uma forma de aperfeiçoamento do conhecimento acadêmico, pois a bibliografia proporciona isto." (SNE Ω)*

*"O profissional lê, estuda e toma ciência de legislação, textos e opiniões relevantes para o seu desempenho." (SNE β)*

Todavia, o grupo dos *supervisores não elegíveis* que consideram que a Promoção por Mérito não contribui para o seu desenvolvimento profissional trazem os seguintes argumentos:

*"Fazer a prova de mérito para 'promoção' representa apenas obter ou não aumento salarial, nada além disso. Causou uma imensa frustração na rede, uma vez que profissionais responsáveis, dedicados, ficaram 'sem mérito' perante os pares." (SNE Δ)*

*"Conheço profissionais muito competentes e que possuem conhecimento pedagógico e administrativo e não têm mérito, pois não passaram na prova." (SNE α)*

*"Porque não avalia o trabalho rotineiro do profissional e sim o conhecimento acadêmico." (SNE α)*

Com relação às respostas dos diretores, dois profissionais dos *não elegíveis* do total de oito e dois profissionais do grupo dos *promovidos* do total de seis consideram que a política de Promoção por Mérito contribui para o seu desenvolvimento profissional. Contudo, no grupo dos seis *diretores não aprovados*, todos responderam que esta política não contribui para o seu desenvolvimento profissional.

A seguir, a manifestação dos *diretores promovidos* que consideram que a Promoção por Mérito contribui para o seu desenvolvimento profissional:

*"Acredito que todo profissional precisa estar sendo capacitado. Ler é uma excelente capacitação. Quando você irá fazer uma prova, você estuda e auto-capacita (sic)." (DP Δ)*

*"Contribuí(sic), a partir do momento que estimula o desenvolvimento intelectual através (sic) da leitura e estudo das publicações atualizadas relativamente a (sic) pedagogia moderna, bem como as (sic) políticas públicas atuais." (DP Ω)*

São várias as manifestações de *diretores promovidos* que consideram que a Promoção por Mérito não contribui para o seu desenvolvimento profissional. A seguir algumas delas:

*"A promoção por mérito é muito distante do trabalho realizado pelo profissional no seu cotidiano." (DP α)*

*"O desenvolvimento profissional implica em capacitação, estudos, análise crítica, dentre outros fatores. Fatos estes que uma prova por si só não desencadeia." (DP α)*

*"Penso que a Promoção por Mérito influencia apenas financeiramente." (DP β)*

Os *diretores não aprovados* são unânimes em considerar que a política *Promoção por Mérito* não contribui para o seu desenvolvimento profissional. A seguir, algumas manifestações deste grupo:

*"Avaliar o profissional através de uma prova simplesmente não contribui para seu desenvolvimento profissional." (DNA β)*

*"Não reflete o que ocorre no cotidiano escolar." (DNA β)*

*"O desenvolvimento profissional evolui independentemente do mérito. Depende do próprio servidor e quanto se preocupa com sua formação continuada/treinamento." (DNA Δ)*

Um diretor não elegível justifica a sua posição em considerar que a Promoção por Mérito contribui para o seu desenvolvimento profissional:

*"O profissional mantém-se atualizado." (DNE Ω)*

Os diretores não elegíveis que consideram que a Promoção por Mérito não contribui para o seu desenvolvimento profissional assim se manifestam:

*"Sinto-me desestimulada em realizar tais provas, são longas e não avaliam minhas competências." (DNE α)*

*"O desenvolvimento profissional ocorre no dia a dia do docente, que busca aperfeiçoamento em cursos, capacitações, pós graduação e outros. Estudar para uma prova não capacita o indivíduo em seu desenvolvimento profissional somente aumenta seu conhecimento teórico que pode ou não ser aplicado em seu cotidiano como gestor." (DNE α)*

*"Busco me aperfeiçoar independente (sic) de provas. A prova de mérito serve, muitas vezes, para discriminar professores que têm uma prática excelente, mas não conseguem se adequar a esse tipo de avaliação." (DNE β)*

Entre os professores, há equilíbrio entre as respostas – dois professores não aprovados do total de oito e dois professores não elegíveis do total de oito – respondem que a política de Promoção por Mérito contribui para o seu desenvolvimento profissional. O mesmo ocorre com professores promovidos (do total de seis), sendo que dois profissionais também afirmam tal política contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Os professores promovidos consideram que a Promoção por Mérito contribui para o seu desenvolvimento profissional. Eis a sua justificativa:

*"Contribui, pois obriga o professor a capacitação (sic) e busca de atualização, retira o professor da área de conforto." (PP Ω)*

*"Á medida em que (sic) motiva o estudo do professor, ela contribui para o aperfeiçoamento do repertório teórico do profissional." (PP Ω)*

Contudo, entre os *professores promovidos* que consideram que a Promoção por Mérito não contribui para o seu desenvolvimento profissional, justificam assim sua resposta:

*"Não contribui pois, para o desenvolvimento profissional há necessidade de formação. ". (PP α)*

*"Não devemos ser promovidos por avaliações, devemos ser valorizados como profissionais por competência, assiduidade, entre outros." (PP α)*

*"Na minha concepção o desenvolvimento profissional não está vinculado a uma prova, não creio que um professor fique 'melhor' ou 'pior' em função de uma prova." (PP β)*

Apenas um *professor não aprovado* (o outro professor não aprovado não justificou sua opinião) que considerou que a Promoção por Mérito contribui para o seu desenvolvimento profissional, justifica assim sua resposta:

*"Contribui em parte porque faz com que o profissional recicle seus conhecimentos." (PNA α)*

O grupo de *professores não aprovado* que considerou que a Promoção por Mérito não contribui para o seu desenvolvimento profissional justificou assim suas respostas:

*"Porque o desenvolvimento profissional não é relacionado diretamente a uma avaliação de pergunta e respostas, mas sim sua produção no que diz respeito a contribuição no processo educacional, ou seja, aquilo que realmente contribui para a educação no local onde leciona." (PNA β)*

*"A Promoção por Mérito é uma política que não contribui para meu desenvolvimento profissional porque a prova gera competição; porque não garante uma avaliação do trabalho prático do professor, apenas conhecimento; porque não possui regras claras de correção; porque humilha o professor e não valoriza-o (sic)." (PNA Ω)*

Os *professores não elegíveis* que consideraram que a Promoção por Mérito contribui para o seu desenvolvimento profissional, justificam assim sua resposta:

*"Contribui para um salário melhor." (PNE Δ)*

*"Apesar de discordar de alguns critérios, contribui para incentivar a formação e atualização contínuas do professor." (PNE Ω)*

Entre o grupo de *professores não elegíveis* que considerou que a Promoção por Mérito não contribui para o seu desenvolvimento profissional justificou sua resposta da seguinte maneira:

*"Observando o desempenho profissional da equipe vejo que muitos que não passaram nesta avaliação são excelentes profissionais e são muito elogiados por pais, alunos e colegas, enquanto os que passaram muitos (sic) vezes não utilizam as propostas pedagógica,(sic) não se empenham. Portanto 'prova' não avalia bom desempenho profissional." (PNE α)*

*"Penso que o professor deve ser avaliado continuamente, de acordo com seu trabalho, durante sua carreira, e não apenas em um dia de prova, assim como avaliamos nossos alunos." (PNE β)*

As respostas à questão 4.1 parecem corroborar as análises trazidas por Viñao Frago e já discutidas nesta investigação, quando este autor afirma que há profissionais que estariam mais familiarizados com a cultura administrativa, como parece ser o caso dos supervisores. Assim, defendem com mais veemência a política educacional. (VIÑAO FRAGO, 2000 e 2001)

Embora seja reconhecido que esta questão já tenha sido explicitada no **Capítulo III**, considera-se necessário resgatar algumas das reflexões já apresentadas para tecê-las, neste momento, com as manifestações dos sujeitos da pesquisa. Neste capítulo foi argumentado, a partir da perspectiva teórica de Viñao Frago (2000, 2001), que há um nítido divórcio entre a cultura dos reformadores e a dos profissionais que atuam na escola, em especial os professores. Este ponto de vista divergente e, portanto, os embates que o ocasiona, pode ser um dos responsáveis pelo fracasso das reformas educativas, gerando resistências e oposições.

Porém, não será possível classificar os supervisores de ensino como reformadores, embora estejam mais familiarizados com a cultura administrativa e, consequentemente, com a maneira peculiar que o sistema de ensino impõe a uma determinada política, com características administrativas e legais específicas (VIÑAO FRAGO, 2000). Estes profissionais parecem estar mais pressionados entre a política definida pelos órgãos centrais e pela posição dos professores quanto à aplicação de tal política, mesmo que neste pequeno universo de respondentes, os supervisores são os que mais defendem tal política, oito respondentes, havendo um apontamento de defesa entre os profissionais não aprovados.

Necessário destacar, no entanto, que as respostas dos sujeitos da pesquisa quanto ao seu desenvolvimento profissional parecem confirmar a hipótese de que a posição dos respondentes diante da política de *Promoção por*

Mérito parece ser mais favorável quando esses profissionais se beneficiam por tal política. Entre os profissionais promovidos, sete respondentes afirmam que a *Promoção por Mérito* contribui para o desenvolvimento profissional. Já entre os profissionais não elegíveis, que podem estar nesta categoria por já terem sido beneficiados por tal política e, portanto, estar no período do interstício, oito respondentes também fazem a mesma afirmativa.

Como já apresentado no **Capítulo III**, as reformas geram resistências e oposições cujos interesses e saberes os conduzem mais a defender seu próprio *status quo*, do que a aceitar tal reforma. Para Viñao Frago (2001), a posição favorável ou não, ou mesmo neutra dos profissionais depende muito de como a reforma os afeta, de suas condições de trabalho e de sua posição no sistema – o que os leva a se sentirem prejudicados ou favorecidos pelas medidas adotadas pelos sistemas de ensino. Portanto, as reformas fracassam por serem a históricas e ignoram a chamada *gramática da escola* e, consequente a cultura dos profissionais da educação (VIÑAO FRAGO, 2000).

A maior parte dos profissionais (em menor número professores e diretores) que concorda que a política de *Promoção por Mérito* contribui para o seu desenvolvimento profissional justifica sua posição afirmando que o fato de fazer uma prova os leva a estudar e se atualizar e consequentemente, também os levaria ao seu desenvolvimento profissional. A cultura da avaliação, tão difundida em ambientes escolares, no que tange à avaliação dos alunos, parece transbordar para os processos avaliativos dos profissionais da educação.

A manifestação destes profissionais quanto à política de avaliação docente parece corroborar a perspectiva de Ball (2005) quando analisa a cultura e a gestão do desempenho como fundamento das reformas educacionais e como motor para organizar forças humanas, de forma a alterar a identidade profissional dos educadores.

Como já exposto no **Capítulo II** desta investigação, nos novos tempos, definidos pelo autor como *pós-profissionalismo*, os sujeitos perdem seu profissionalismo, cabendo-lhes apenas prestar satisfação dos resultados esperados. Portanto, os professores não falam mais sobre suas práticas e sim sobre seu desempenho (BALL, 2005). Além do *gerencialismo*, que traz para o setor público a cultura empresarial da competição, *performatividade* é mensurável, pois analisa seus resultados por meio de indicadores que são utilizados para estimular, comparar e julgar os profissionais que estão inseridos neste processo.

Em suas conclusões, Marques (2012), que analisa em sua Dissertação de Mestrado a política de avaliação docente do estado de São Paulo, também reforça esta perspectiva de análise:

Tendência a aceitação da noção de justiça ao Programa de Valorização pelo Mérito. A discordância com o Programa usualmente refere-se aos critérios adotados, revelando-se acolhimento da ideia de responsabilização dos professores por suas escolhas, trajetórias e pelos resultados alcançados de suas vidas, levando a crer que o sucesso e o fracasso estão ligados aos talentos e habilidades de cada um.(MARQUES, 2012, p. 117)

Pela manifestação da maioria dos sujeitos da pesquisa, a política de *Promoção por Mérito* não avalia o desempenho profissional. Parece apenas ser instrumento de promoção na carreira e, consequentemente, de aumento salarial para os profissionais que conseguem vencer as barreiras impostas para este acesso.

No **Capítulo II** desta pesquisa foram trazidos autores que investigam o tema desenvolvimento profissional docente, tanto na perspectiva regulamentadora como na perspectiva problematizadora. Não cabe aqui resgatar a análise já desenvolvida no referido capítulo, porém alguns aspectos já debatidos com o objetivo de iluminar a posição dos respondentes quanto à contribuição ou não da política de Promoção por Mérito no seu desenvolvimento profissional.

A manifestação da maior parte dos sujeitos desta pesquisa parece corroborar o que os autores apontam como limites dos processos de avaliação docente. Segundo Day (2001):

Se a avaliação não resultar num produto, terá pouco significado para os responsáveis pela gestão do sistema. No entanto, se ela não promover a aprendizagem, se o seu resultado não for o desenvolvimento do professor, facilmente será vista como perda de tempo e de energia valiosos. Os sistemas que se centram apenas no produto representam modelos demasiado simplista de desenvolvimento profissional contínuo dos professores. (DAY, 2001, p. 151)

Para o autor, os processos de avaliação docente podem centrar-se em produto, mas é essencial que sejam centrados também em processos, reconhecida e utilizada a avaliação docente como referência para o desenvolvimento do indivíduo e da escola. Assim, o autor defende que:

Os esquemas de avaliação que se integram num projecto de desenvolvimento contínuo reconhecem e capitalizam a capacidade de autocritica dos professores. Partem do pressuposto que os professores armazenam conhecimento prático, criando oportunidades para o tornar

explícito, sempre que necessário, e utilizam-no na sua prática diária. Acreditam que os professores não podem ser desenvolvidos (passivamente), mas desenvolvem-se através da participação activa. (DAY, 2001, p. 152)

O desenvolvimento profissional, segundo Day, está apoiado em alguns princípios. O primeiro deles é que a aprendizagem do professor e, consequentemente, seu desenvolvimento, ocorre de forma contínua. Um segundo ponto fundamental é que deve ser autogerido, mas de responsabilidade conjunta dos profissionais e da escola.

Também deve se receber os recursos necessários e apoio de profissionais especializados e deve se desenvolver a partir do interesse dos professores e da escola, embora nem sempre aconteça de maneira simultânea. Necessário, ainda, haver um processo de prestação de contas. E por último, e não menos importante, apesar dos profissionais terem o direito e responsabilidade de comprometer-se com o seu desenvolvimento profissional, este deve atender as necessidades de cada um. Com certeza, uma prova não atende a estes princípios e, no caso da *Promoção por Mérito*, acaba se resumindo em um instrumento de avanço na carreira de uma parcela dos profissionais da educação que conseguem ultrapassar todos os obstáculos para promover-se. Portanto, para autores como Day (2001) Ravella (2009), Isoré (2010) e Vaillant (2010) não se trata de ser contrários aos processos de avaliação docente e sim dos seus instrumentos e objetivos, passando de uma lógica de controle de resultados para a lógica de desenvolvimento profissional.

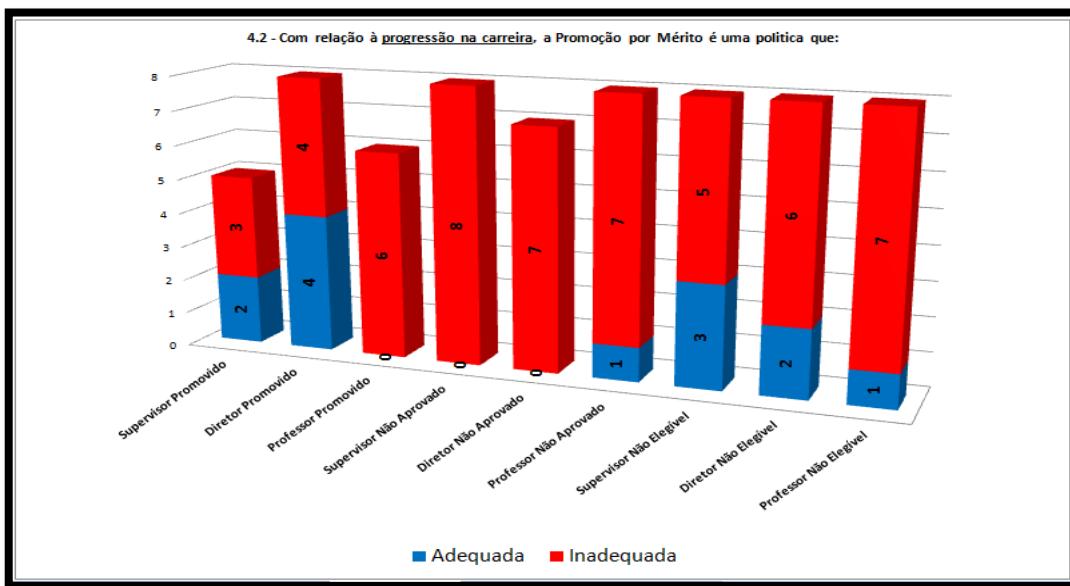
Porém, não se trata apenas dos instrumentos nem tão pouco dos objetivos e sim do contexto que as transformações ocorridas nas últimas décadas desafiam cada vez mais a autonomia profissional dos professores e estão evidenciadas na intensificação do seu trabalho, no aumento da prestação de contas, na diminuição dos recursos, inclusive o tempo e na ampliação do controle administrativo (DAY, 2001).

A partir da análise das respostas dos sujeitos de pesquisa demonstra-se que os questionamentos apontados estão reduzidos aos seus objetivos, critérios ou instrumentos e não há evidências de uma posição problematizadora da política de *Promoção por Mérito*.

#### **7.6.2. Manifestações dos sujeitos pesquisados com relação à progressão na carreira e a política de *Promoção por Mérito***

A seguir, o Gráfico 02 demonstra a opinião dos respondentes com relação à contribuição desta política para a progressão na carreira:

**Gráfico 02:** Opinião dos profissionais da educação (supervisores, diretores e professores) com relação à contribuição da política de Promoção por Mérito para a progressão na carreira.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

O **Gráfico 2** evidencia que a maior parte dos cinco *supervisores promovidos* e dos oito supervisores *não elegíveis* consideram a Promoção por Mérito uma política adequada para à promoção na carreira, respectivamente, dois profissionais - cinco do total de oito. Porém, entre os oito *supervisores não aprovados*, todos os respondentes consideram esta política inadequada quanto à progressão na carreira. Já os oito *diretores promovidos* estão divididos entre os que consideram esta política adequada para a progressão e os que as consideram não adequada. Porém, entre os oito *diretores não elegíveis*, dois deles apenas consideram a política de Promoção por Mérito adequada. Todavia, entre os sete *diretores não aprovados* todos os respondentes consideram que a Promoção por Mérito é uma política inadequada para a progressão na carreira.

Entre o grupo de *supervisores promovidos* que consideraram que a Promoção por Mérito é uma política adequada para a progressão na carreira, assim justificaram sua posição:

*"Mas não pode ser a única."* (SP Δ)

*"Exige que o profissional estude."* (SP β)

Já entre os respondentes - *supervisores promovidos* - que consideraram que a Promoção por Mérito é uma política inadequada para a progressão na carreira, justificaram sua posição da seguinte maneira:

*"Porque não mede nem o conhecimento e nem a capacidade do profissional." (SP Ω)*

*"Para passar na prova é necessário dedicar um longo tempo de estudo, alguns profissionais se afastam para isso o que não colabora com o trabalho dos demais." (SP β)*

Entre os supervisores não aprovados não há profissionais que consideraram que a Promoção por Mérito é uma política adequada para a progressão na carreira. Dentre os profissionais que a considera inadequada, alguns justificam sua posição:

*"Progredir na carreira onde o peso de uma avaliação indique mérito é inadequado." (SNA α)*

*"Eu entendo que uma única prova não é critério de progressão. Corremos o risco de começar a estudar só para progredir na carreira. É um absurdo esse princípio ." (SNA Δ)*

*"Só cria distorções salariais e divide o grupo." (SNA β)*

Apenas um dos supervisores não elegíveis que consideram a Promoção por Mérito uma política adequada para a progressão na carreira manifestou-se sobre sua posição:

*"Porque aquele profissional que estuda tem o direito de ser beneficiado." (SNE Ω)*

Entre os supervisores não elegíveis que consideram que a Promoção por Mérito é uma política inadequada para a progressão na carreira, foram várias as justificativas:

*"Os critérios de acesso são incoerentes, o profissional que passa a exercer o seu trabalho em outro posto ou vai substituir em outro local não pode fazer." (SNE Ω)*

*"Não revela a participação, a contribuição, o envolvimento e todo o conhecimento do funcionário." (SNE α)*

*"Não representa progressão na carreira, apenas um aumento praticamente irrelevante no salário, uma vez que nosso piso salarial é vergonhoso." (SNE Δ)*

Entre o grupo de *diretores promovidos*, metade dos respondentes considera a Promoção por Mérito uma política adequada para a progressão na carreira. Dentre esses profissionais, alguns assim se manifestaram:

*"Como nosso campo de atuação é amplo, é uma forma de progredir na carreira sim." (DP β)*

*"Você é promovido se estuda." (DP Δ)*

A outra metade de *diretores promovidos* considera a Promoção por Mérito uma política inadequada para a progressão na carreira. Alguns diretores justificam sua posição:

*"Por melhor elaboração (sic) tenha uma prova, ela não consegue revelar as competências de um profissional no exercício de sua função, ou melhor, o cargo." (DP α)*

*"Não é somente uma avaliação escrita que determina a competência de um profissional da educação pois, no momento da avaliação, existe (sic) fatores de ordem emocional que no momento avaliado pode (sic) interferir no desempenho das respostas." (DP β)*

Os *diretores não aprovados* são unânimes em considerar que a Promoção por Mérito é uma política inadequada para a progressão na carreira. A seguir, algumas manifestações deste grupo:

*"Acredito que a promoção na carreira deverá ser por tempo de serviço ou desempenho das atividades inerentes ao cargo." (DNA β)*

*"Não valoriza quem trabalha, valoriza quem consegue ir bem numa prova que tem critérios muito questionáveis." (DNA Δ)*

*"É necessário implantar um plano de carreira mais efetivo não apenas vindo de um único instrumento de avaliação, o teórico. Os interstícios impedem de se chegar ao final da carreira com salários dignos." (DNA Δ)*

A seguir, a manifestação de um dos *diretores não elegíveis* que considera que a Promoção por Mérito é uma política adequada para a progressão na carreira:

*"Quanto mais atualizado e competente mais valorizado deve ser o profissional." (DNE Ω)*

Porém, a maior parte dos *diretores não elegíveis* considera que a Promoção por Mérito é uma política inadequada para a progressão na carreira. A manifestação de parte desses profissionais está reproduzida a seguir:

*"Poucos tem(sic) acesso a tal progressão." (DNE α)*

*"Inadequada uma vez que esta (sic) atrelada a uma bibliografia de vários autores e legislações. A promoção na carreira poderia ser vinculada ao tempo de serviço, sucesso, desempenho e habilidades profissionais relativas a (sic) unidade escolar onde se atua como gestor." (DNE α)*

*"(...) a necessidade de valorização de um profissional ultrapassa a expectativa de uma simples avaliação formal. E o pior, a frustração por não poder realizar a única opção oferecida, pois os dias de trabalho não foram suficientes. Muita incoerência." (DNE Ω)*

Finalmente, entre os professores, as respostas são as seguintes: um professor não aprovado e um professor não elegível - ambos do total de oito - consideram que esta política é adequada para a progressão na carreira e nenhum professor entre os seis promovidos considera a Promoção por Mérito uma política adequada para a progressão.

Há apenas um professor promovido que considera que a Promoção por Mérito é uma política adequada para a progressão na carreira porém, não justificou sua posição. Já entre os professores promovidos que consideram a Promoção por Mérito uma política inadequada, há algumas justificativas que estão destacadas a seguir:

*"A busca de progressão na carreira por mérito deveria trazer a valorização profissional dando oportunidade a todos os profissionais envolvidos, priorizando a dignidade e o respeito ao profissional." (PP Ω)*

*"Deveríamos ser avaliados na função e não somente na disciplina na qual somos habilitados." (PP β)*

Entre o grupo de professores não aprovados, todos consideram que a Promoção por Mérito é uma política inadequada para a progressão na carreira e assim se justificam:

*"É inadequada porque não garante que todos progrediam na carreira. Existem aqueles que são aprovados e evoluem da faixa 1 para a 3 e outros, que não são garantidos (sic) sua evolução nem da 1 para a 2 e todos trabalham. Quiçá até mais daqueles que evoluíram." (PNA Ω)*

*"Acredito que a promoção deva ser feita através de cursos." (PNA Δ)*

*"Não se avalia um profissional só com uma prova." (PNA α)*

Um professor não elegível considera que a Promoção por Mérito é uma política adequada para a progressão na carreira porém, em sua justificativa, aponta a necessidade de ajustes:

*"Mas há ajustes necessários. A promoção por mérito é uma ferramenta de incentivo para quem estuda e se atualiza. Mas a política salarial atual é catastrófica. As atualizações salariais são insignificantes e não repõem nem mesmo as perdas inflacionárias" (PNE Ω)*

Porém, a maioria dos professores não elegíveis considera que a Promoção por Mérito é uma política inadequada para a progressão na carreira. A manifestação de alguns desses profissionais está reproduzida a seguir:

*"Acaba por dividir a classe dos professores." (PNE β)*

*"Progressão deveria ser pontuada para o professor que está inserido e comprometido com a proposta, com os ensinamentos de seus alunos. Também aquele que está comprometido com a sua atualização, buscando novas informações, participando de cursos, palestras, congressos, concursos e aplicando dia-a-dia enriquecendo o currículo." (PNE α)*

A partir da análise da questão 4.2, pode-se constatar que a defesa a valorização do profissional que estuda ainda está presente, em especial entre os respondentes que foram promovidos. Esta posição corrobora com as reflexões trazidas por Ball (2005) e analisadas no **Capítulo II** desta pesquisa.

As mesmas tendências são percebidas nas respostas observadas na questão 4.1, quando é perguntado aos sujeitos da pesquisa se a Promoção por Mérito contribui ou não contribui com o seu desenvolvimento profissional e na resposta da questão 4.2, quando é inquirido aos sujeitos da pesquisa se a *política de Promoção por Mérito* contribui ou não contribui para a progressão na carreira.

O supervisores e diretores respondem mais positivamente à política, sendo 11 os profissionais (cinco supervisores e seis diretores) que afirmam que a Promoção por Mérito contribui para a progressão na carreira. Portanto, a perspectiva de Ball (2000, 2001) sobre o distanciamento entre a cultura dos reformadores e dos professores parece ficar mais evidente nesta questão.

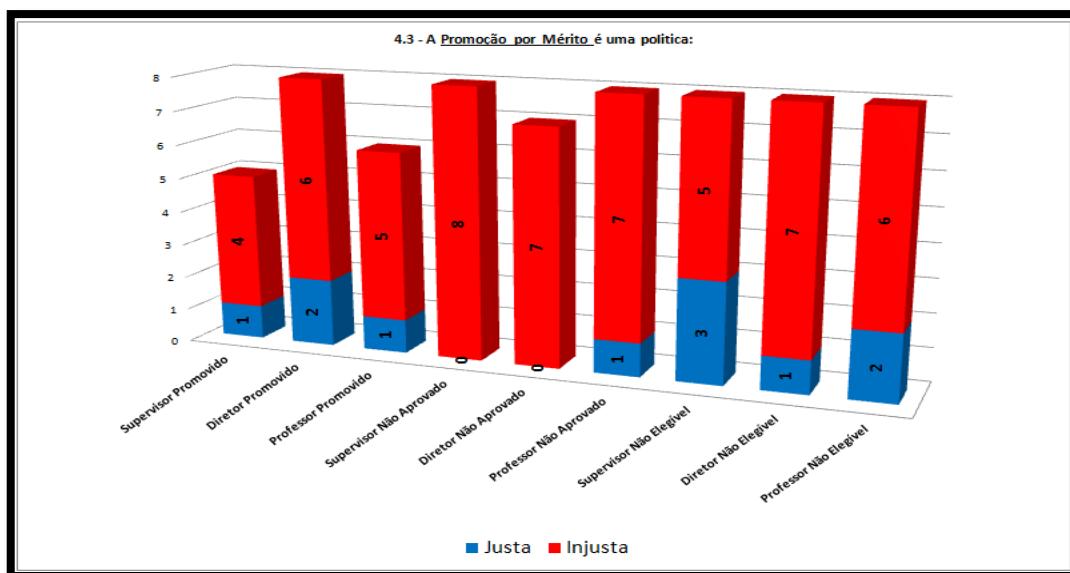
A performatividade parece estar pairando no discurso dos profissionais da educação quando defendem que devem ser valorizados quando se esforçam, estudam e são comparados com os demais recebendo sua recompensa pelos seus esforços. Esta posição também reaparece na resposta de alguns profissionais que afirmam que esta política de avaliação docente contribui para a progressão na carreira.

Já os profissionais que não consideram que a política de *Promoção por Mérito* contribui para a progressão na carreira também se justificam, em sua maioria, questionando seus objetivos, critérios ou instrumentos. Também não há evidências de uma posição problematizadora da política de *Promoção por Mérito*, com exceção de apontamentos isolados sobre um plano de carreira mais efetivo ou mesmo que esta política possa criar distorções salariais e dividir os profissionais.

### **7.6.3. Manifestações dos sujeitos pesquisados com relação à justiça ou injustiça da política de *Promoção por Mérito***

O Gráfico 03, apresentado a seguir, traz a opinião dos respondentes com relação à justiça ou injustiça praticada pela política de *Promoção por Mérito*.

**Gráfico 03:** Opinião dos profissionais da educação (supervisores, diretores e professores) com relação à *justiça da política de Promoção por Mérito*.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

A análise do **Gráfico 03** evidencia que mesmo os profissionais que são promovidos, em sua maioria, consideram a política de *Promoção por Mérito* injusta, sendo que entre os *supervisores, diretores e professores promovidos*, respectivamente - um profissional do total de cinco, dois profissionais do total de oito e um profissional do total de seis - consideram esta política justa. Entre os profissionais *não elegíveis*, os supervisores são os que respondem mais positivamente ao mesmo tema, isto é, três profissionais do total de oito consideraram a política de *Promoção por Mérito* justa, número que diminui entre os diretores e professores sendo que os primeiros é um profissional do total de

oito respondentes e os segundos são dois profissionais do total de oito respondentes, que consideram esta política justa. Entre os *não aprovados*, tanto os oito supervisores como os sete diretores são unâimes de apontar que consideram a política de Promoção por Mérito injusta. Apenas entre os professores não aprovados há um profissional que considera a política de Promoção por Mérito justa, entre os oito respondentes.

O *supervisor promovido* considera a política de Promoção por Mérito justa, assim se manifesta:

*"Não dá privilégios, cada um progride de acordo com o seu esforço e competência."* (SP β)

Porém, alguns dos *supervisores promovidos* que consideram a política de Promoção por Mérito injusta, se justificam da seguinte maneira:

*"Seria justa se os mecanismos de avaliação estivessem próximos da prática (...). O mérito de um profissional envolve mais que uma 'prova'."* (SP α)

*"Em 2010 fiz a inscrição e a prova, mas não valeu pelo fato de ter me removido, já sabia que poderia não valer o que desestimulou o interesse. A remoção foi considerada castigo."* (SP β)

Entre o grupo dos *supervisores não aprovados* não há quem considere a política de *Promoção por Mérito* justa. Alguns destes supervisores que consideram esta política injusta assim se manifestam:

*"Tempo na carreira, experiência, dedicação no magistério é mérito. E nesta política mérito é prova (...)."* (SNA Δ)

*"Injusta, pois todos trabalham igualmente por salários diferenciados."* (SNA β)

*"Bons profissionais não foram promovidos."* (SNA Ω)

Os *supervisores não elegíveis* que consideram a *Promoção por Mérito* uma política justa assim se manifestam:

*"É promovido o profissional que estuda."* (SNE Ω)

*"Ganha mais salário quem estuda mais. Quem estuda mais tem mais competência."* (SNE Δ)

A seguir, a manifestação dos supervisores não elegíveis que consideram injusta a política de *Promoção por Mérito*:

*"Porque avalia somente conhecimento acadêmico"* (SNE α)

*"Não valoriza, de fato, os profissionais da educação"* (SNE Δ)

*"Estou na supervisão há 4 anos e meio, trabalho como todos e não tenho direito a fazer a prova! Além disso, aqueles que puderam fazer em 2010 conseguiram 25%!"* (SNE β)

Dois diretores promovidos consideram justa a política de *Promoção por Mérito* e se manifestaram sobre sua posição:

*"Acredito que sim, pois valoriza aquele que se dedica"* (DP Δ)

*"Sim, porque permite a verificação dos itens que precisam de melhoria ou retomada."* (DP Ω)

Porém, a maioria dos diretores promovidos considera injusta a política de *Promoção por Mérito* e assim se posicionam:

*"Do ponto de vista somente da avaliação acredito ser injusta. Muitos educadores e gestores tem (sic) qualidades e desenvolvem trabalhos magníficos em suas unidade escolar (sic) e muitos não recebem o mérito por não atingirem a 'nota' mínima exigida nos critérios estabelecidos."* (DP β)

*"Deveria ter outro nome, para ser da forma que é, tipo 'Promoção por Avaliação'. O mérito envolve outras questões que numa simples prova não é abrangido, pois não vê quem realmente faz o quê."* (DP β)

*"Um profissional que se prepare teoricamente pode obter uma boa nota e se promove sem, no entanto, conseguir uma boa atuação no cargo pelo qual responde."* (DP α)

Já entre o grupo dos diretores não aprovados não há quem considere a política de *Promoção por Mérito* justa. Alguns dos profissionais que consideram esta política injusta, assim se manifestam:

*"Seus interstícios não são justos. Esses critérios estabelecidos prejudicam os profissionais que não podem fazer a prova. Licença prêmio ser contada no fator assiduidade. É muito injusto, bem como o tempo na mesma unidade escolar."* (DNA β)

*"Não reflete como o gestor conduz sua escola."* (DNA β)

*"O profissional tem competência desde que passou no concurso e faz uma boa gestão escolar. É no dia a dia que se avalia um gestor." (DNA Ω)*

No grupo de *diretores não elegíveis* há um profissional que justifica sua posição de considerar justa a política de Promoção por Mérito:

*"Quanto maior o mérito melhor o desempenho." (DNE Ω)*

Alguns dos *diretores não elegíveis* que consideram injusta a política de Promoção por Mérito assim se manifestam:

*"Não avalia o trabalho realizado pelo profissional da educação na prática." (DNE α)*

*"(...) uma avaliação pautada em perguntas e respostas não podem definir o 'mérito' de um profissional" (DNE Ω)*

A seguir é apresentada a justificativa do único *professor promovido* que considera justa a política de Promoção por Mérito:

*"Quando se retirou os 20% melhores classificados ela se tornou justa." (PP β)*

Porém, a maioria dos *professores promovidos* considera injusta a política de *Promoção por Mérito*. A seguir são apresentadas as manifestações destes profissionais:

*"Pois não dá oportunidade real a todos os profissionais envolvidos." (PP Ω)*

*"Não devemos ser promovidos por avaliações, devemos ser valorizados como profissionais por competência, assiduidade, entre outros." (PP α)*

*"Me perdoe por não ser exata!!! Mas penso que por um lado, é boa, mas por outro lado, é reducionista, portanto, injusta!" (PP β)*

Há apenas um *professor não aprovado* que considera justa a *Promoção por Mérito* porém, não justificou sua posição. Já entre os professores não aprovados que consideram tal política injusta, há algumas justificativas, destacadas a seguir:

*"Para a gestão (professor coordenador) fica difícil a prova." (PNA Δ)*

*"Porque não existe outra profissão que eu saiba, que exista prova para evoluir na carreira. Evolui-se por mérito. Para ser justo todos devem evoluir. Não apenas alguns poucos escolhidos." (PNA Ω)*

*"Por ela não considerar o desempenho do professor junto aos alunos. Situação 'prova' desestabiliza alguns profissionais." (PNA Ω)*

Já entre o grupo de *professores não elegíveis*, dois profissionais consideram a *Promoção por Mérito* uma política justa. O primeiro assim se manifesta:

*"No geral, merecer a promoção significa reconhecimento e isso é justo, de modo específico como vem sendo aplicada, a Promoção por mérito se torna injusta." (PNE β)*

O segundo professor indica que a política é justa, porém em partes e se justifica da seguinte maneira:

*"Se os salários fossem dignos, seria uma forma de valorizar os profissionais comprometidos. Como os salários se encontram defasadíssimos, se transformou numa política compensatória." (PNE Ω)*

Porém, a maioria dos *professores não elegíveis* considera injusta a *Promoção por Mérito*. Alguns deles assim se posicionam:

*"Segrega a categoria, pois não leva em consideração o esforço do professor em buscar novas informações, novas formações. Diferencia salários." (PNE α)*

*"Porque é só um conhecimento teórico, não mede a verdadeira prática do professor." (PNE Δ)*

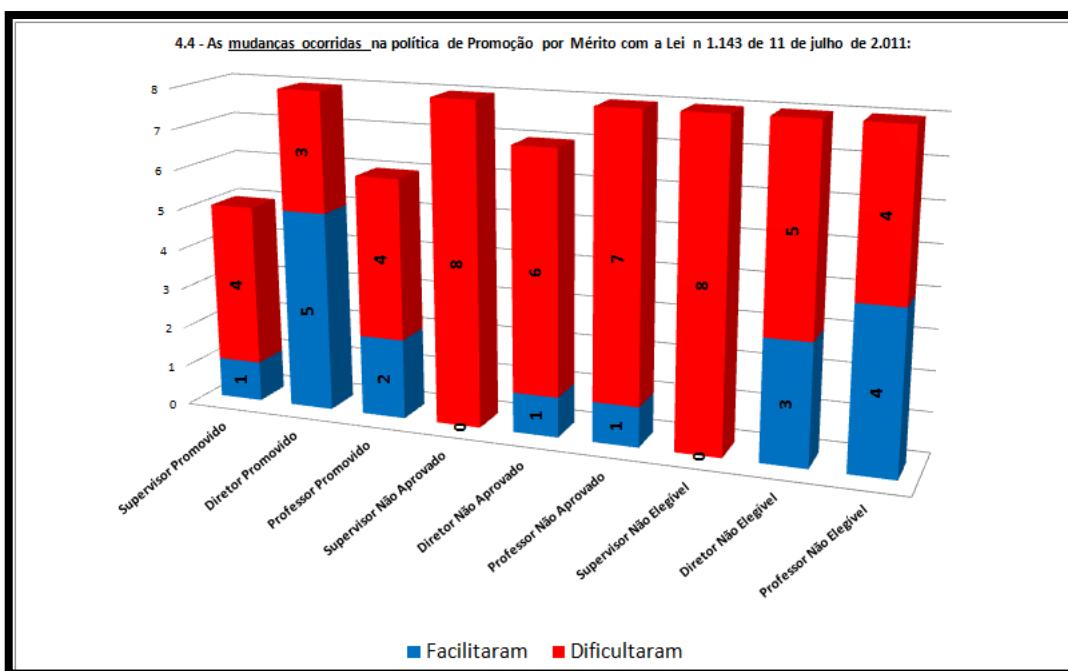
A partir da análise das respostas dos sujeitos da pesquisa, pode-se notar que quando se posicionam sobre a justiça ou injustiça provocada pela política de *Promoção por Mérito*, em sua maioria, continuam questionando sua forma, ou seja, seus objetivos, critérios ou instrumentos. Também não há evidências de uma posição problematizadora da política de *Promoção por Mérito*, com exceção de algumas poucas declarações sobre segregação da categoria, política compensatória devido aos baixos salários e defesa pela isonomia salarial. Poucos respondentes manifestaram que esta política é justa, sendo o grupo dos supervisores mais representativo neste grupo de respostas, em especial os profissionais não elegíveis que seria explicado pois, pelo contexto, esperava-se que respondessem o contrário, isto é, que a política de *Promoção por Mérito* seria injusta por não ter se beneficiado neste processo. Porém, avaliando com mais cuidado, pode-se inferir que, em alguns casos, o profissional está posicionado neste grupo justamente por estar cumprindo o interstício e já ter sido promovido anteriormente. Isto poderia explicar a sua posição diante da política.

Aqueles profissionais que consideram a política de avaliação docente justa se posicionam pelo esforço, competência, dedicação, estudo e desempenho. Mesmo que as questões tenham abordagens diferentes sobre a política de *Promoção por Mérito*, suas justificativas parecem manter um certo padrão.

#### **7.6.4. Manifestações dos sujeitos pesquisados com relação às mudanças ocorridas da política de *Promoção por Mérito* com a publicação da Lei nº 1.143/2011 quanto às facilidades ou dificuldades de promoção**

O Gráfico 04, apresentado a seguir, demonstra a opinião dos respondentes com relação à facilidade ou dificuldade da promoção dos integrantes do Quadro do Magistério a partir das mudanças ocorridas com a publicação da Lei nº 1.143/2011 (São Paulo, 2011)<sup>50</sup>:

**Gráfico 04:** Opinião dos profissionais da educação (supervisores, diretores e professores) com relação à *facilidade ou dificuldade da promoção dos integrantes do Quadro do Magistério a partir das mudanças ocorridas com a publicação da Lei nº 1.143/2011*.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

Considerando as informações trazidas pelo **Gráfico 4**, pode-se observar que entre os *profissionais promovidos* e, portanto, beneficiados pelas alterações

<sup>50</sup> A nova legislação trata tanto da evolução funcional quanto da promoção, pois em ambas são acrescentadas mais três posições - o nível e a faixa passam de cinco para oito, além deixar de existir o teto de 20% dos profissionais que seriam promovidos a cada edição do concurso de mérito (ver **Capítulo VI**)

advindas da publicação da LC nº 1.143/2011, há um supervisor do total de cinco respondentes e dois professores do total de seis respondentes que consideram que as mudanças na lei facilitaram a promoção e cinco diretores do total de oito respondentes têm a mesma opinião. Porém, entre os *não aprovados* - um diretor do total de sete e um professor de oito - consideram as mudanças como fator de facilitação de promoção. O grupo de *supervisores não aprovados*, no total de oito respondentes, nenhum profissional considerou as mudanças na legislação como fator de facilitação de promoção. Já entre os profissionais *não elegíveis* há profissionais que apontam que as mudanças foram favoráveis: três diretores e quatro professores, ambos do total de oito respondentes. No grupo de *supervisores não elegíveis* não há respondentes que consideram tal mudanças como fator de facilitação de promoção.

A seguir é apresentada a justificativa do único *supervisor promovido* que considera as mudanças na política de *Promoção por Mérito* favoráveis:

*"A legislação é clara e sabemos o que devemos fazer para progredir."* (SP β)

Porém, a maioria dos *supervisores promovidos* considera que as mudanças na política de Promoção por Mérito foram desfavoráveis. A seguir são apresentadas as manifestações de alguns destes profissionais:

*"Passa na prova quem tem disponibilidade para ler os autores indicados e são muitos."* (SP β)

*"Realizando uma projeção de quem ingressa hoje para alcançar a faixa 8 / nível 8 em anos e contando a necessidade de cumprir os interstícios demonstra que não é atrativa. Menos ainda para quem já passou da metade da carreira. Melhor é trabalhar sem pensar na questão. Ela apenas desmotiva."* (SP α)

Já entre o grupo de *supervisores não aprovados* há apenas um profissional que considera as mudanças na política de Promoção por Mérito favoráveis porém, não justificou sua resposta. Entre os supervisores *não aprovados* que consideram as mudanças na política de Promoção por Mérito desfavoráveis, há algumas justificativas que são apresentadas a seguir:

*"Prova não é mérito. Prova é verificação de conhecimento."* (SNA Δ)

*"Para quem esta em final de carreira ela é muito frustrante. Para quem esta no início de carreira ela é ilusória."* (SNA Δ)

*"Uma política que leva 35 anos para você conseguir a última faixa e último nível, no mínimo, é uma enganação (...) ." (SNA α)*

Também entre o grupo dos *supervisores não elegíveis* não há quem considere as mudanças na política de Promoção por Mérito favoráveis. A seguir, são apresentadas as manifestações de alguns dos profissionais que consideram esta política injusta:

*"A avaliação não acompanha o nível de dificuldade das provas anteriores. A prova foi muito difícil e pouco ligada à prática." (SNE α)*

*"Na verdade não alterou muito a situação, dificultaram a prova e acredito que quem corrige as redações não têm relação com o nosso meio, uma colega tirou zero na redação o que certamente não reflete o real. " (SNE Δ)*

*"As provas de mérito avaliam somente o conhecimento acadêmico, apresenta uma série de exigências para o profissional de educação realizar: Não pode haver situação de período probatório e há interstício quando o profissional remove o cargo." (SNE α)*

Entre o grupo dos *diretores promovidos*, há mais manifestações que consideram as mudanças na política de Promoção por Mérito favoráveis. A seguir, são apresentadas as manifestações dos profissionais que justificaram sua posição:

*"Facilitaram porque houve uma revisão da porcentagem de acesso ao mérito vindo inclusive a cair tal critério." (DP β)*

*"Facilitou sim, mas não significa que ficou justa." (DP β)*

Um dos *diretores promovidos* que considerou as mudanças na política de Promoção por Mérito desfavoráveis assim se manifestou:

*"Dificultaram no sentido de que, com a mudança dos critérios, ficou nítida que a elaboração da prova foi determinada pelas 'facilidades' proporcionadas pelas mudanças ocorridas na lei." (DP α)*

Entre o grupo de *diretores não aprovados* há apenas um profissional que considera as mudanças na política de Promoção por Mérito favoráveis e assim justificou sua resposta:

*"Proporcionou maiores oportunidades e facilitou para todos." (DNA β)*

Já entre os *diretores não aprovados* que consideram as mudanças na política de Promoção por Mérito desfavoráveis, há algumas justificativas apresentadas a seguir:

*"Mais pressão para conseguir a nota mínima."* (DNA β)

*"A prova ficou mais complexa."* (DNA α)

Entre o grupo de *diretores não elegíveis*, vários profissionais consideram as mudanças na política de Promoção por Mérito favoráveis. Seguem suas justificativas:

*"Apesar da dificuldade da prova, todos que atingiram a nota mínima obtiveram a promoção ainda que, com percentual menor."* (DNE α)

*"Extinguiu o limite de 20% do total de funcionários."* (DNE Ω)

Há um grupo de *diretores não elegíveis* que consideram as mudanças na política de Promoção por Mérito desfavoráveis, porém apenas um deles manifestou-se. Segue sua justificativa:

*"Os gestores em anos finais de carreira viram-se privados de atingir o ápice da promoção devido o interstício. E também o valor em porcentagem de aumento que foi alterado de um ano para o outro."* (DNE α)

Entre o grupo de *professores promovidos* dois profissionais consideram as mudanças na política de Promoção por Mérito favoráveis e assim se manifestaram:

*"A partir do momento que bastará tirar a nota mínima para se conseguir a promoção ficou mais justo e motivadora tal avaliação."* (PP β)

*"Embora tenha sido diminuído o percentual de aumento, ao ser amplificado torna o processo menos injusto do ponto de vista coletivo."* (PP Ω)

Já entre os professores promovidos que consideram as mudanças na política de Promoção por Mérito desfavoráveis, há algumas justificativas elencadas a seguir:

*"Dificulta a promoção, pois existem critérios que são incoerentes a realidade da escola: os professores (F), a categoria a qual sou*

*classificada, obriga a mudar de escola para continuar lecionando, não se encaixa nos critérios (interstício) para fazer a prova, e o intervalo de uma prova para outro é longo, muitos professores não chegarão a atingir a promoção desejada, não por 'merecimento' como relatado. O professor sente nestas propostas de avaliação desrespeito, subestima a classe de educadores, colabora para posicionar a docência num patamar da história de desvalorização pela carreira docente, a qual não se apresenta como uma profissão deslumbrada socialmente." (PP Ω)*

*"Além de dificultar, constrangeram os profissionais." (PP α)*

Entre os *professores não aprovados* há apenas um profissional que considera as mudanças na política de Promoção por Mérito favoráveis porém, não justificou sua resposta. Entre os *professores não aprovados* que consideram as mudanças na política de Promoção por Mérito desfavoráveis, alguns assim se posicionam:

*"Penso que não muda muito no sentido de facilitar ou dificultar. A injustiça é que no começo que não podia fazer a prova (sic), pelo tempo de serviço, o valor da gratificação era 25% e agora apenas 10%." (PNA β)*

*"Porque quem não consegue atingir os objetivos da prova, fica com sua vida salarial estacionada." (PNA Ω)*

*"Dificultam a prova a cada ano, colocam obstáculos diferentes, sendo que poderia ser algo mais simples, porém com questões adequadas a cada disciplina." (PNA Δ)*

Entre o grupo de *professores não elegíveis*, metade dos profissionais considera as mudanças na política de Promoção por Mérito favoráveis. Seguem suas justificativas:

*"Porque dá mais clareza a carreira do professor." (PNE β)*

*"Porém, não é o suficiente para a valorização do magistério; é parte do contexto e não totalidade." (PNE Ω)*

Assim se justifica a outra metade dos professores não elegíveis que considera as mudanças na política de Promoção por Mérito favoráveis:

*"Dificultaram porque houve muitas mudanças desde a sua implantação o que acabou prejudicando a evolução daqueles que já prestaram a prova." (PNE Δ)*

*"Não vejo a prova de mérito como um instrumento que avalie o desempenho profissional. Em grandes empresas transnacionais o que se*

*mede é a competência e competência não é medida por questões, mais por ações." (PNE α)*

A partir da análise da resposta da questão 4.4, pode-se observar uma inversão nas tendências das respostas em dois aspectos. A primeira é que não é a categoria profissional promovida no concurso de promoção que mais considerou as mudanças ocorridas a partir da LC nº 1.143/11 (SÃO PAULO, 2011) - que definiu em oito faixas a promoção e a evolução na carreira, além deixar de existir o teto de 20% dos profissionais que seriam promovidos a cada edição da prova de mérito - como facilitadores do processo de promoção.

Outro ponto a destacar nesta inversão de tendência é que os supervisores de ensino deixam de ser os defensores desta decisão. Os diretores e professores são, numericamente, os maiores defensores das mudanças ocorridas a partir da nova legislação, entre as categorias dos promovidos ou não elegíveis. Esta posição pode ser explicada porque essas duas categorias foram as que sofreram mais corte quando ainda havia limitação de 20% do contingente aprovado nos concursos de 2010 e 2011. (ver **Tabelas 17 e 18**)

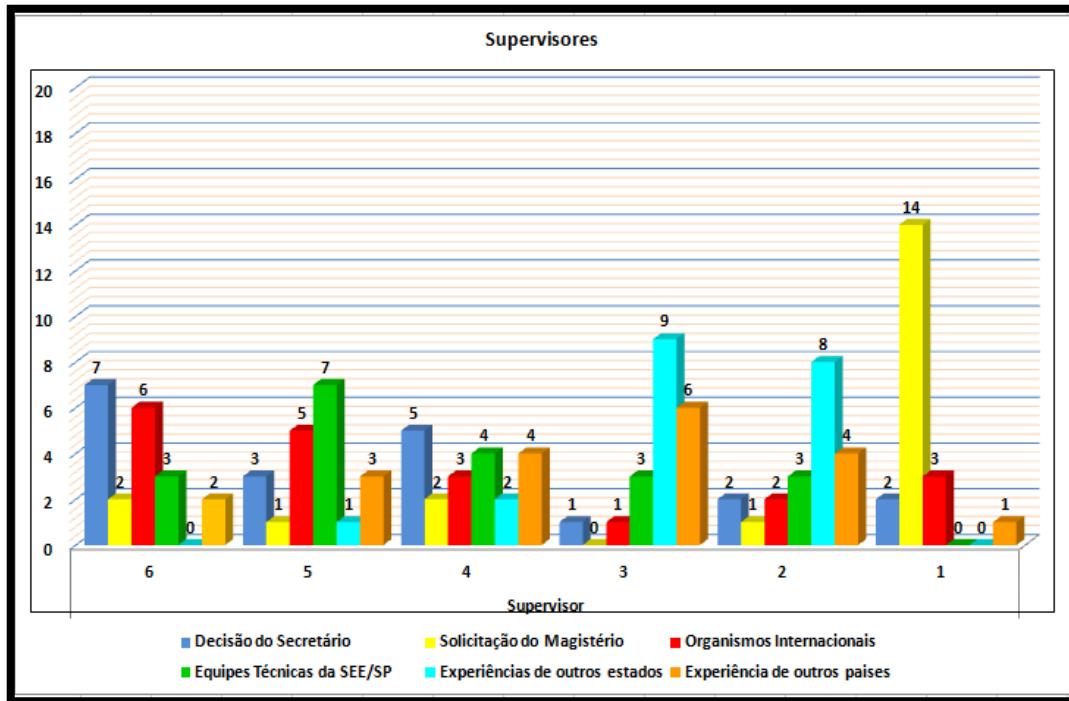
#### **7.6.5. Manifestações dos sujeitos pesquisados quanto às influências sobre a política de *Promoção por Mérito***

A seguir, são analisadas as influências da política de Promoção por Mérito na manifestação dos profissionais pesquisados. Os dados organizados nos **Gráficos 05, 06 e 07** são relativos às questões destacadas no quadro apresentado em seguida:

Na questão abaixo, você deve **numerar as frases de 1 a 6 (sem repetir os números)**, considerando o **número 1** como sendo a frase que possui a **menor influência** e o **número 6** como sendo a frase que possui **maior influência** nas políticas de Promoção por Mérito:

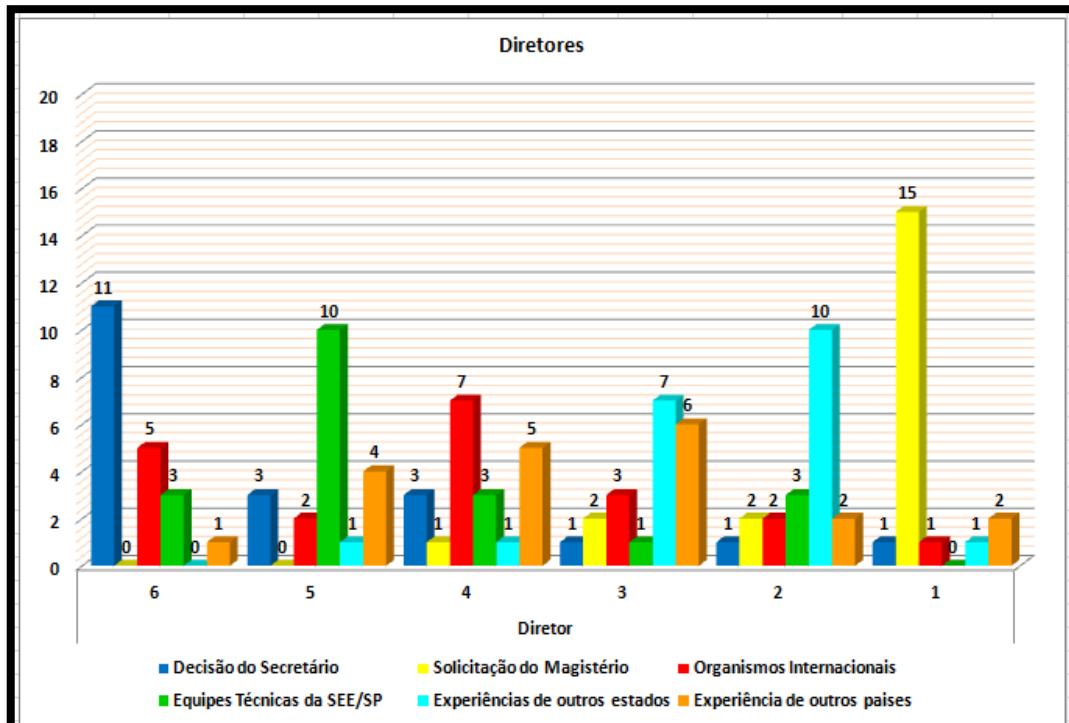
- 4.5. As políticas de Promoção por Mérito na Secretaria de Educação de São Paulo são mais influenciadas:
- ( ) pela decisão do (a) Secretário (a) da Educação.
  - ( ) pela solicitação dos integrantes do Quadro do Magistério.
  - ( ) pelos organismos internacionais (ex: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO).
  - ( ) pelas equipes técnicas da Secretaria da Educação.
  - ( ) pelas experiências de avaliação de desempenho docente desenvolvidas em outros estados brasileiros.
  - ( ) pelas experiências de avaliação de desempenho docente desenvolvidas em outros países.

**Gráfico 05:** Manifestação dos supervisores de ensino quanto aos fatores que exercem maior ou menor influência na política de Promoção por Mérito (sendo o número 6 o fator de maior influência e o número 1 o fator de menor influência).



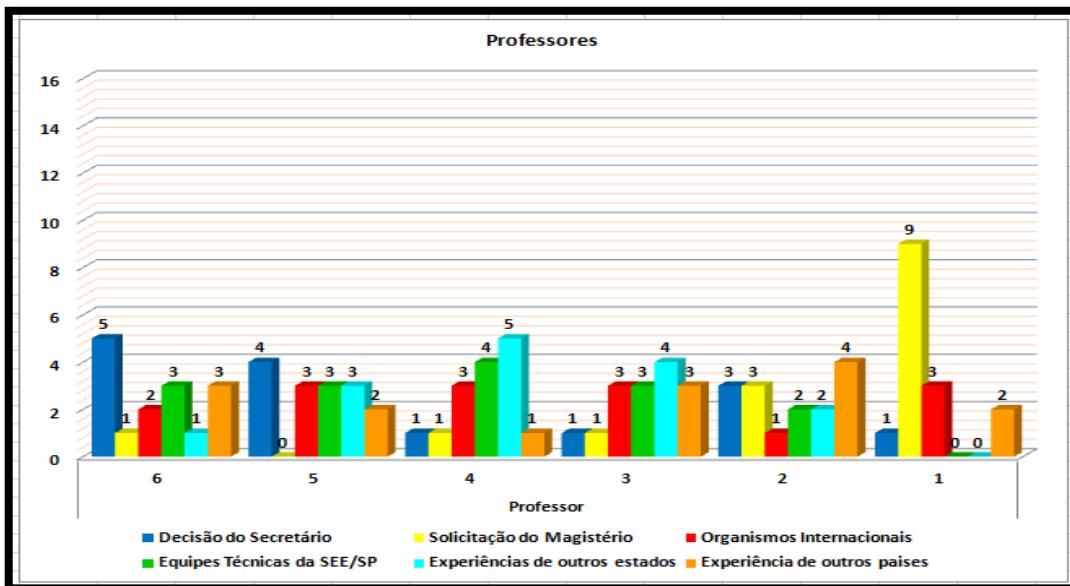
**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

**Gráfico 06:** Manifestação dos diretores de escola quanto aos fatores que exercem maior ou menor influência na política de Promoção por Mérito (sendo o número 6 o fator de maior influência e o número 1 o fator de menor influência).



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

**Gráfico 07:** Manifestação dos professores quanto aos fatores que exercem maior ou menor influência na política de Promoção por Mérito (sendo o número 6 o fator de maior influência e o número 1 o fator de menor influência).



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

Algumas observações podem ser feitas com base na leitura dos **Gráficos 5, 6 e 7**. Entre os fatores de maior influência na Política de Promoção por Mérito, segundo os respondentes, está a *decisão do Secretário*, indicada como mais influente por sete supervisores entre os 20 respondentes, 11 dos diretores entre os 20 respondentes e cinco professores dos 15 respondentes. Mas se somarmos o segundo fator de maior influência entre os professores que foi apontado por quatro respondentes como sendo a *decisão do Secretário*, temos ao todo, entre os professores, nove respondentes que consideram que tais políticas são mais influenciadas pelo Secretário de Educação.

O segundo fator de influência mais indicado são as *equipes técnicas da SEE/SP* – apontado por sete dos 20 supervisores e dez dos 20 diretores. Já os professores, como já destacado, respondem como segundo fator de maior influência a *decisão do Secretário* – quatro respostas entre este grupo de quinze profissionais.

Para todos os respondentes, independentemente do cargo, o menor fator de influência na política de Promoção por Mérito é a *solicitação do magistério* – 14 respondentes do grupo dos 20 supervisores respondentes, 15 diretores dos 20 profissionais e nove professores dos 15 sujeitos.

Um exame mais detalhado dos **Gráficos 5, 6 e 7** permite uma análise de seus resultados apoiada no referencial teórico que sustenta esta investigação. A apresentação por meio dos gráficos demonstra nitidamente uma tendência de

respostas muito próxima entre os supervisores e diretores. Ambas as categorias apontam com maior grau a decisão do Secretário, das equipes técnicas e a influência de Organismos Internacionais os fatores de maior influência nas políticas educacionais e como menor grau, a solicitação do magistério e as experiências de outros estados.

A maior proximidade destes grupos dentro do quadro do magistério dos discursos do órgão central (contexto da influência e da produção de texto) pode ter sido uma das razões para esta tendência de respostas. A figura do Secretário, em especial Paulo Renato Souza que definiu tal política em sua gestão, defendendo pessoalmente sua posição diante dos profissionais da educação refletiu na percepção deste grupo de profissionais sobre a política de *Promoção por Mérito*. As equipes técnicas responsáveis pela implantação da política educacional e definem, em seus detalhes, os processos de formulação de tais políticas, são apontadas como grupo influente em suas decisões.

Por estarem mais próximos da formulação de uma política educacional, tanto os supervisores quanto os diretores interagem mais intensamente com este processo que se inicia no contexto da influência que, segundo Mainardes (2006), se estabelece quando as políticas são iniciadas e são construídos os discursos políticos. Segundo o autor:

Atuam neste contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe o apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas em ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas políticas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. (MAINARDES, 2006, p. 01-02)

Como já apresentado na introdução desta investigação, os conceitos de Ball (2001, 2002) sobre abordagem do ciclo de políticas são utilizados como chave de análise das políticas educacionais voltadas aos processos de avaliação docente. Assim, a política educacional é considerada como um ciclo contínuo constituído por cinco contextos principais: o contexto da *influência*, o contexto da *produção de texto*, contexto da *prática*, contexto dos *resultados/efeitos* e contexto da *estratégia política*. Compreender a política de *Promoção por Mérito* por esta perspectiva permitirá considerar suas inter-relações e, portanto, a recusa de uma análise fragmentada, a partir da dimensão temporal ou sequencial (etapas ou fases de cada contexto). Portanto, por esta concepção, os sujeitos da pesquisa, nesta investigação representando três categorias do

quadro do magistério: professor, diretor e supervisor, atuam com mais ou menos intensidade em cada um destes contextos.

Na resposta dos sujeitos que representam os professores, mesmo considerando que parte dos respondentes apontam como maior influência na política de *Promoção por Mérito* a decisão do Secretário, as diferentes opções estão mais diluídas entre os diferentes graus de influência. Isto explicaria que esta distribuição seria um maior distanciamento deste grupo dos diversos contextos dos ciclos das políticas.

Porém, para os sujeitos investigados, com maior ênfase para os supervisores e menor para os professores, esta política é definida pela SEE/SP sem considerar o que pensam os profissionais da educação. Esta percepção dos profissionais também pode ser compreendida pelos estudos de Viñao Frago (2000, 2001), a partir de sua análise histórica das reformas educativas e os motivos pelos quais, na maior parte das vezes, elas fracassam. Como já visto no **Capítulo III** desta pesquisa, há um distanciamento entre a cultura dos reformadores e a cultura dos professores. Este distanciamento parece estar expresso na respostas dos sujeitos da pesquisa quando não se vêm representados, bem como as diversas culturas escolares, na definição das políticas educacionais.

#### **7.6.6. Manifestações dos sujeitos pesquisados quanto à posição dos sindicatos sobre a política de *Promoção por Mérito***

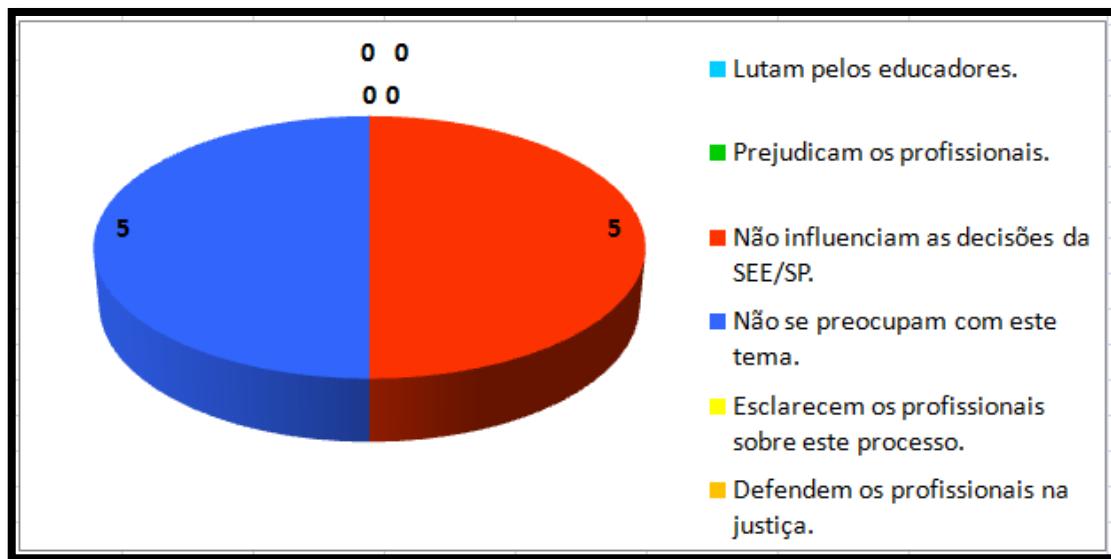
Os próximos gráficos reúnem a manifestação dos profissionais da educação quanto ao papel dos sindicatos sobre a política de *Promoção por Mérito*. Os dados organizados nos **Gráficos 8 a 16** são relativos às percepções dos profissionais sujeitos da pesquisa quanto à posição dos sindicatos sobre a política de Promoção por Mérito. Tais percepções foram coletadas com a seguinte questão:

4.6. Com relação à política de promoção por mérito, os sindicatos que representam os profissionais da educação da rede:

( ) cumprem um papel de lutar pelos profissionais da educação injustiçados pela política de *Promoção por Mérito*.  
( ) prejudicam os profissionais que querem concorrer à *Promoção por Mérito*.  
( ) não influenciam as decisões da política educacional da SEE/SP, pois não são ouvidos.  
( ) não estão preocupados com este tema.  
( ) fazem um trabalho importante de esclarecer os profissionais da rede quanto às regras estabelecidas pelo processo.  
( ) defendem na justiça os profissionais que se sentem prejudicados pelos critérios de elegibilidade ou pelos resultados da correção das provas.

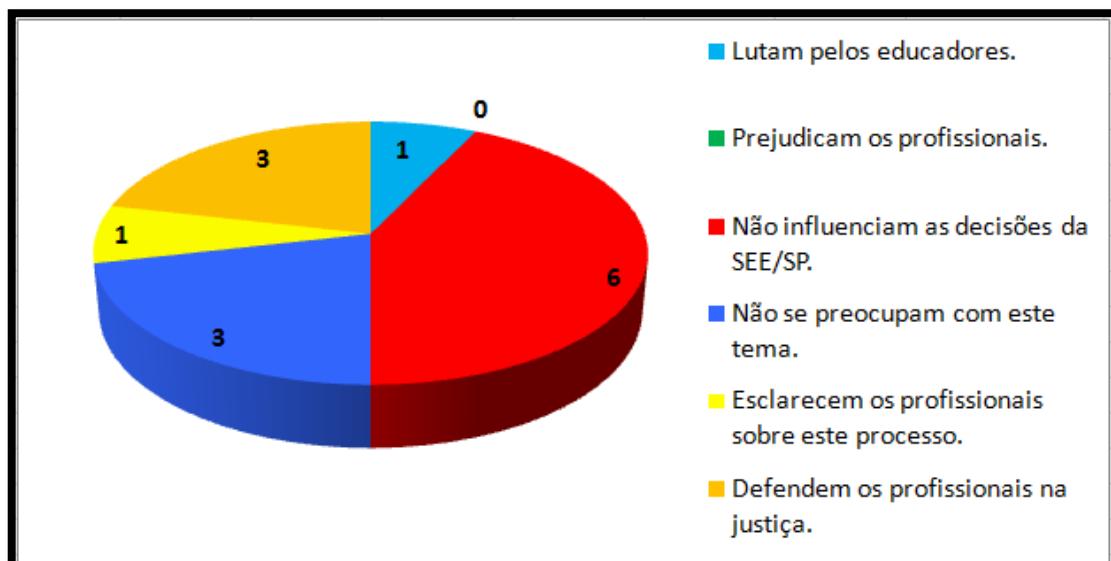
Os **Gráficos 08, 09 e 10** demonstram a manifestação dos supervisores de ensino sobre a posição dos sindicatos quanto à política de *Promoção por Mérito*.

**Gráfico 08:** Manifestação dos *supervisores de ensino promovidos* no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de *Promoção por Mérito*.



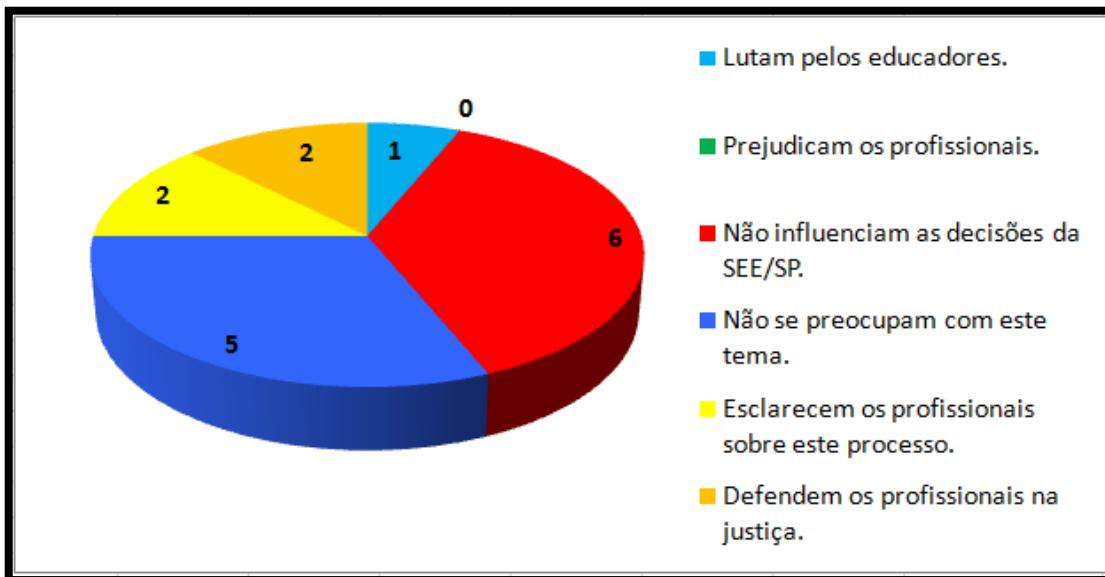
**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

**Gráfico 09:** Manifestação dos *supervisores de ensino não aprovados* no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de *Promoção por Mérito*.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

**Gráfico 10:** Manifestação dos supervisores de ensino não elegíveis no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de *Promoção por Mérito*.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

Nesta questão, os profissionais também poderiam indicar até duas alternativas. Como todos os respondentes indicaram duas respostas, os dados puderam ser apresentados por meio de gráficos. Assim, a soma de todas as respostas são equivalentes ao dobro dos sujeitos respondentes. Entre os 20 supervisores, as duas afirmativas mais indicadas estão divididas da seguinte maneira:

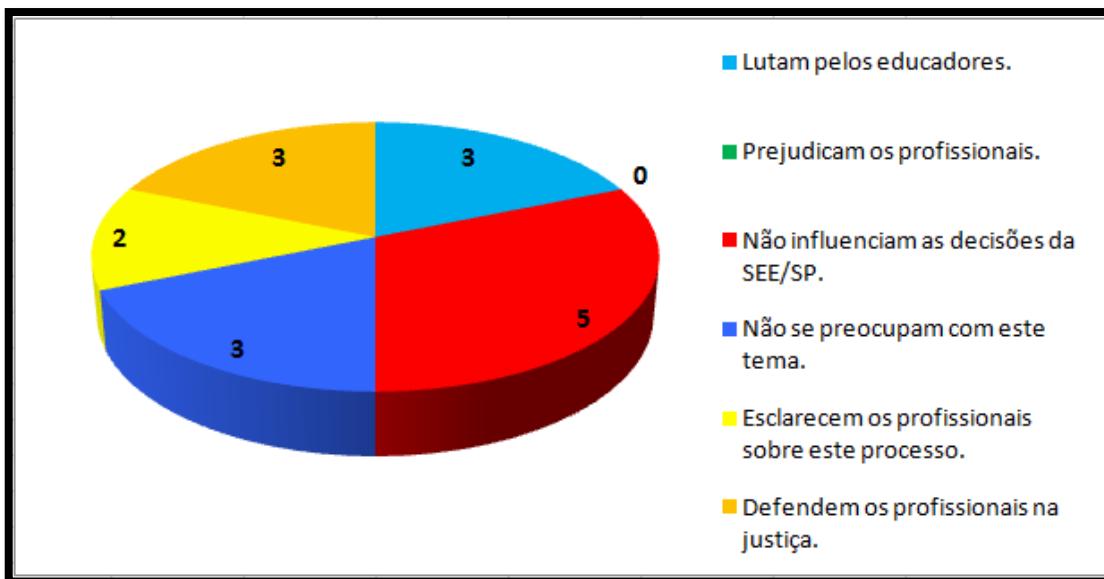
- A afirmativa: os sindicatos "não influenciam as decisões da política educacional da SEE/SP, pois não são ouvidos" é assim respondida pelos supervisores: cinco supervisores promovidos (05 de 10 respostas); sete supervisores não aprovados (06 de 14 respostas); oito supervisores não elegíveis (06 de 16 respostas).
- A afirmativa: os sindicatos "não se preocupam com este tema" é assim respondida pelos supervisores: cinco supervisores promovidos (05 de 10 respostas); sete supervisores não aprovados (03 de 14 respostas) e 08 supervisores não elegíveis (05 de 16 respostas). Entre o grupo dos supervisores não aprovados esta resposta empata com alternativa "defendem os profissionais na justiça" - (03 de 14 respostas).

Entre os supervisores de ensino, parece haver um distanciamento desta categoria com os seus representantes sindicais. A resposta destes profissionais, independentemente de sua posição diante do concurso de promoção, consideram

a pouca influência e sua não preocupação das entidades sindicais com a política de *Promoção por Mérito*. Mesmo as reuniões da Comissão Paritária, com a participação e decisão de todas as entidades sindicais do quadro do magistério quanto às alterações na carreira, parecem não ter influenciado na resposta desses profissionais.

Os **gráficos 11, 12 e 13**, a seguir, demonstram a manifestação dos diretores quanto ao tema:

**Gráfico 11:** Manifestação dos *diretores de escola promovidos* no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de *Promoção por Mérito*.



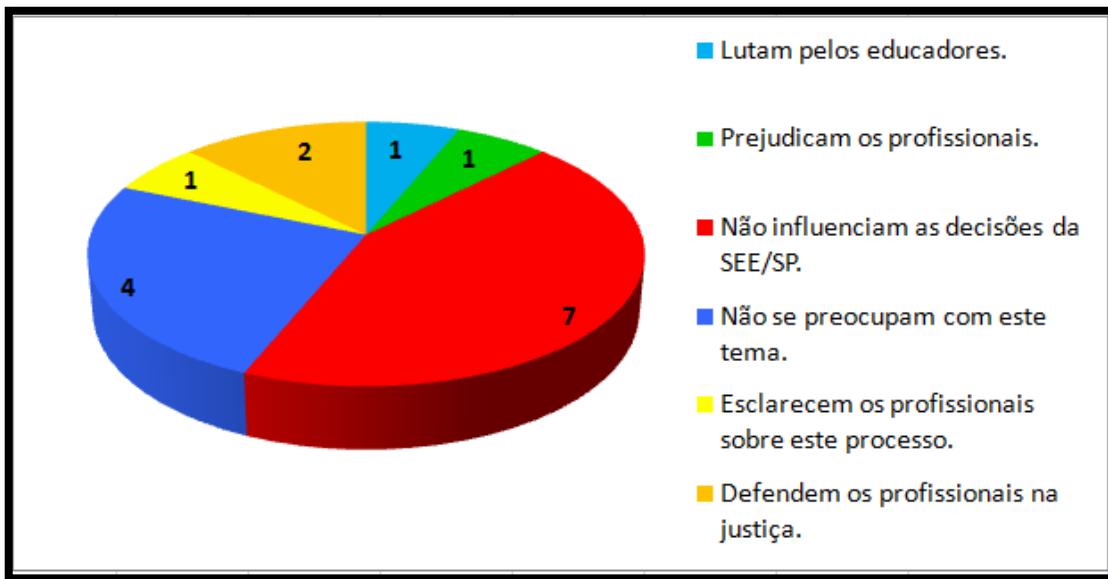
**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

**Gráfico 12:** Manifestação dos *diretores de escola não aprovados* no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de *Promoção por Mérito*.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

**Gráfico 13:** Manifestação dos *diretores de escola não elegíveis* no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de *Promoção por Mérito*.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

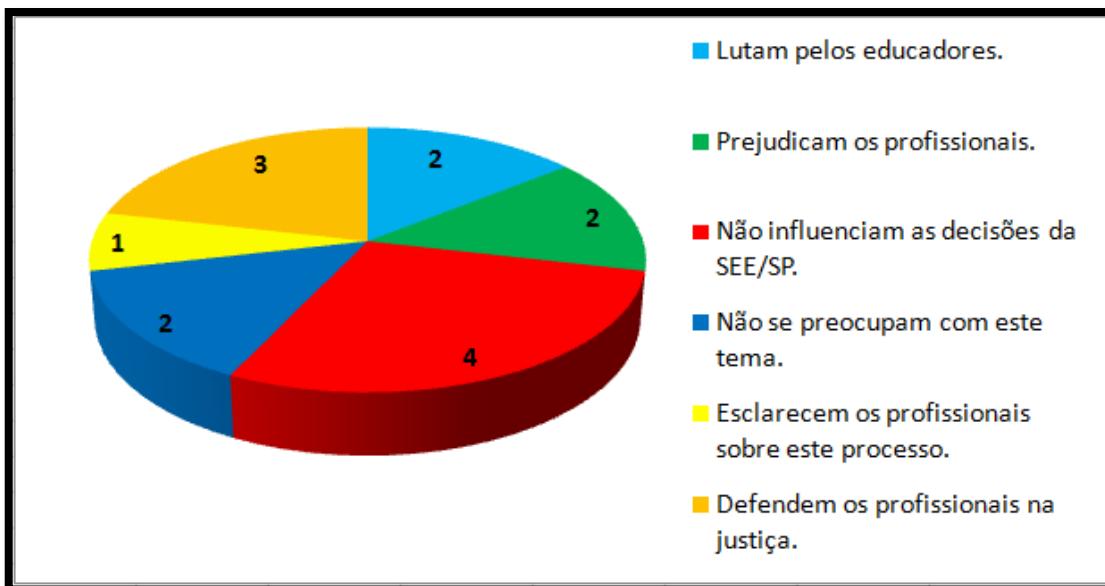
Entre os 23 diretores, as afirmativas mais indicadas estão divididas da seguinte maneira:

- A afirmativa: os sindicatos "não influenciam as decisões da política educacional da SEE/SP, pois não são ouvidos" é assim respondidas pelos diretores: oito diretores promovidos (05 de 16 respostas); sete diretores não aprovados (05 de 14 respostas); oito diretores não elegíveis (07 de 16 respostas).
- A afirmativa: os sindicatos "não se preocupam com este tema" é assim respondida pelos diretores: oito diretores promovidos (03 de 16 respostas) e oito diretores não elegíveis (04 de 16 respostas). Já entre os sete diretores não aprovados (05 de 14 respostas) afirmam que os sindicatos "defendem na justiça os profissionais que se sentem prejudicados pelos critérios de elegibilidade ou pelos resultados da correção das provas".

Mesmo com a predominância, entre os diretores promovidos e não elegíveis, de resposta que afirmam que as entidades de classe não influenciam na política de *Promoção por Mérito*, há uma alteração de tendência de resposta entre os diretores não aprovados que, entre a metade dos respondentes, afirmam que os sindicatos defendem os profissionais na justiça.

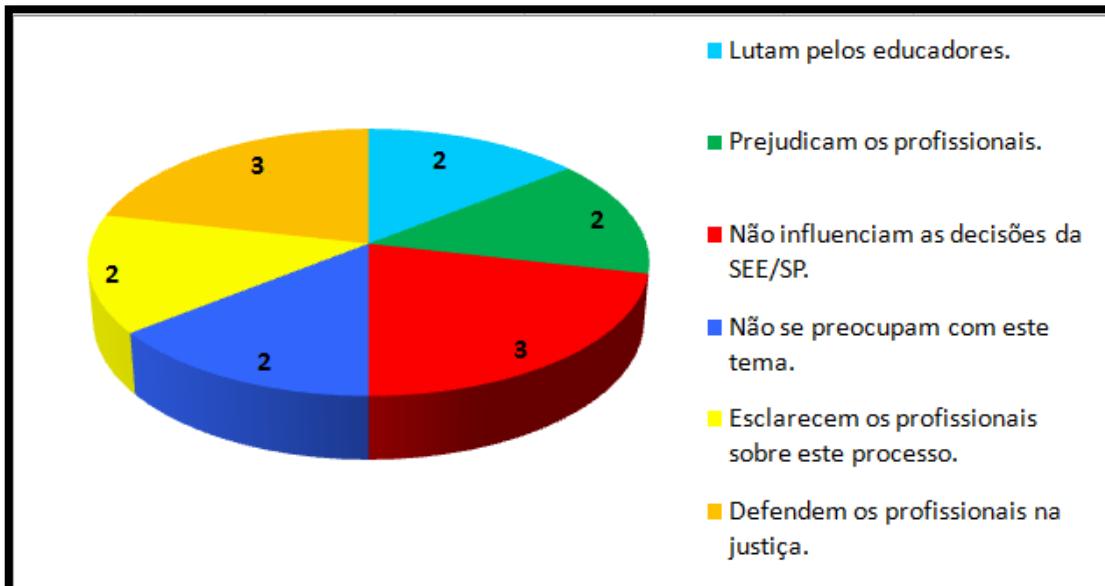
*Os Gráficos 14, 15 e 16, apresentados a seguir se referem à percepções emitidas pelos professores sobre a posição dos sindicatos em relação à política de *Promoção por Mérito*.*

**Gráfico 14:** Manifestação dos professores promovidos no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de *Promoção por Mérito*.



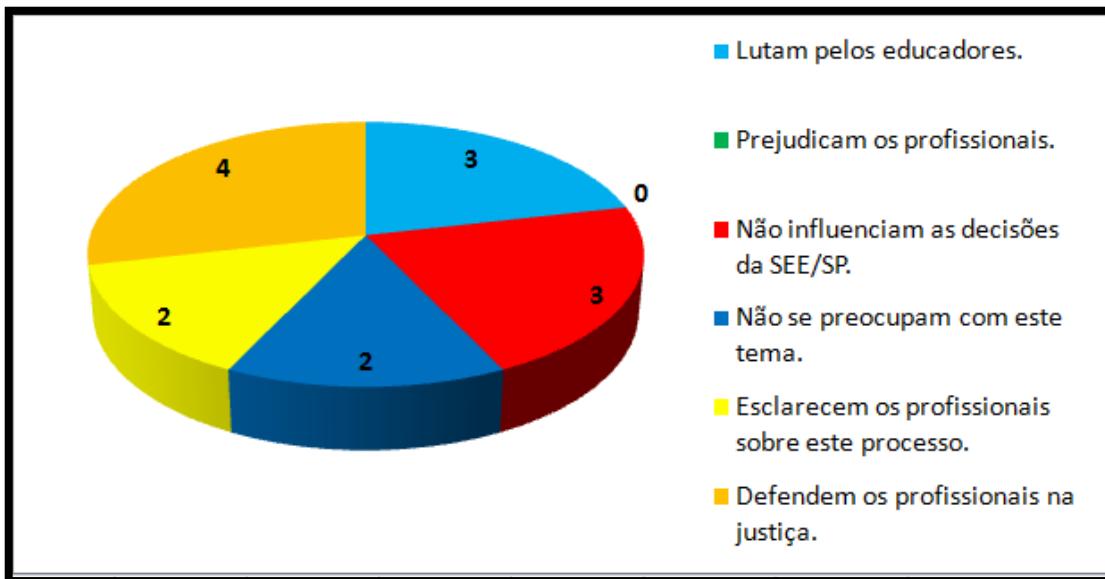
**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

**Gráfico 15:** Manifestação dos professores não aprovados no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de *Promoção por Mérito*.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

**Gráfico 16:** Manifestação dos *professores não elegíveis* no concurso de promoção de 2012 quanto à posição dos sindicatos sobre a política de *Promoção por Mérito*.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

Entre os vinte professores, as afirmativas mais indicadas estão divididas da seguinte maneira:

- A afirmativa: os sindicatos "*não influenciam as decisões da política educacional da SEE/SP, pois não são ouvidos*" é assim respondida pelos professores: sete *professores promovidos* (04 de 14 respostas); sete *diretores não aprovados* (03 de 14 respostas). Este mesmo percentual se repete entre os sete *professores não elegíveis*. Porém, entre este grupo, a alternativa "defendem os profissionais na justiça" é a mais respondida - 04 de 14 respostas.
- A afirmativa: os sindicatos "não se preocupam com este tema" é a segunda mais respondida apenas pelos sete *professores promovidos* (02 de 14 respostas) empatada com as seguintes afirmativas: "prejudicam os profissionais" e "lutam pelos educadores". Já entre os sete *professores não aprovados* estão empatadas as seguintes afirmativas: "lutam pelos educadores", "não se preocupam com este tema" e "prejudicam os profissionais que querem concorrer à Promoção por Mérito". O mesmo número de respostas para estas alternativa é dado pelos sete *professores não aprovados*.

Como pode ser verificado a partir da análise dos gráficos, é possível observar uma mudança de tendência na resposta entre professores, independentemente sua posição diante do concurso de promoção. Vale destacar que, entre os professores não elegíveis, a maior resposta passa a ser que os sindicatos defendem os profissionais na justiça. O equilíbrio entre as respostas pode demonstrar uma aproximação maior desta categoria profissional com as entidades de classe do magistério.

Portanto, pode-se observar que os respondentes, independentemente de sua categoria profissional ou situação diante do concurso de promoção em 2012, afirmam que os sindicatos não influenciam as decisões políticas da SEE/SP pois não são ouvidos. Esta tendência de resposta se repete entre os diretores não elegíveis. Já os diretores não aprovados e professores promovidos destacam o papel dos sindicatos de defender na justiça os profissionais que se sentem prejudicados pelos critérios de elegibilidade ou pelos resultados de correção das provas. Porém, como já apresentado, entre os professores há um equilíbrio nas respostas.

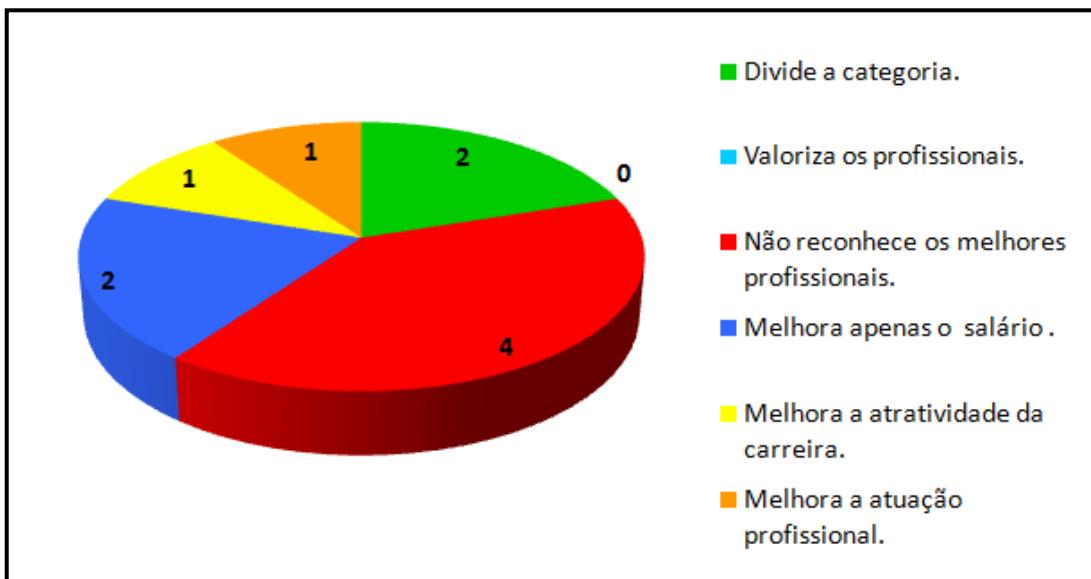
#### **7.6.7. Manifestações dos sujeitos pesquisados quanto à política de Promoção por Mérito**

Em seguida, será analisada a opinião dos respondentes quanto à **política de Promoção por Mérito**. Os dados organizados nos **Gráficos de 17 à 25** são relativos às questões a seguir:

- 4.7. Com relação à política de Promoção por Mérito, pode-se afirmar que:
- ( ) divide a categoria, pois acabou com a isonomia salarial.
  - ( ) valoriza os profissionais que se dedicam a sua profissão.
  - ( ) não consegue reconhecer os melhores profissionais, pois mede apenas conhecimento teórico.
  - ( ) tem servido apenas para melhorar o salário dos profissionais que passam na prova.
  - ( ) melhora a atratividade da carreira, pois o salário passa a ser melhor para os profissionais mais dedicados.
  - ( ) melhora a atuação do profissional no desempenho de suas ações.

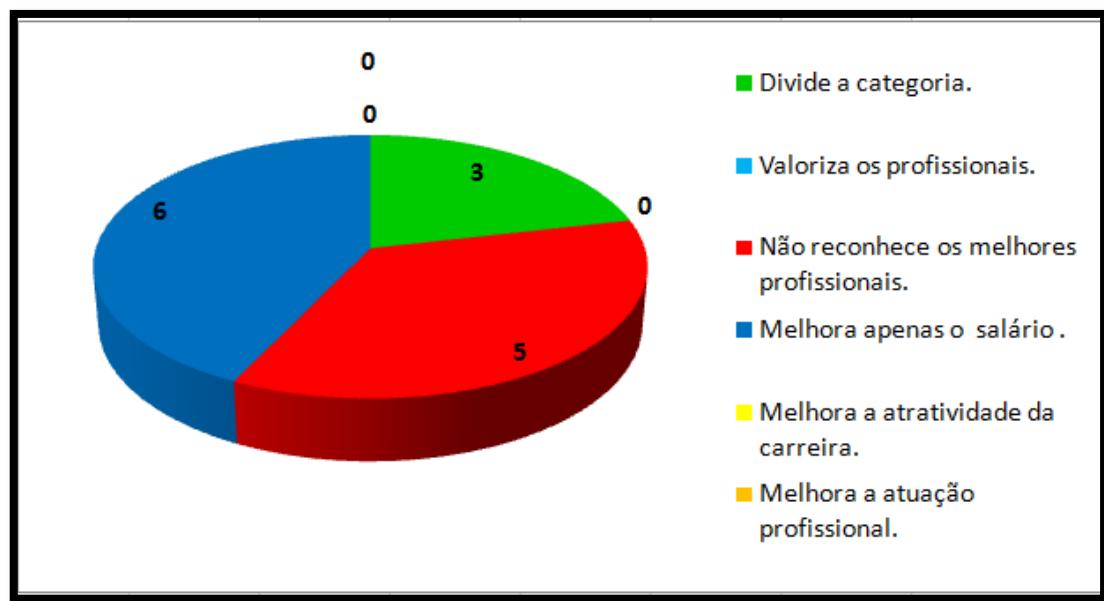
Os **Gráficos 17, 18 e 19** apresentam a manifestação dos supervisores de ensino sobre a política de *Promoção por Mérito*:

**Gráfico 17:** Manifestação dos supervisores de ensino promovidos no concurso de promoção de 2012 quanto à política de *Promoção por Mérito*.



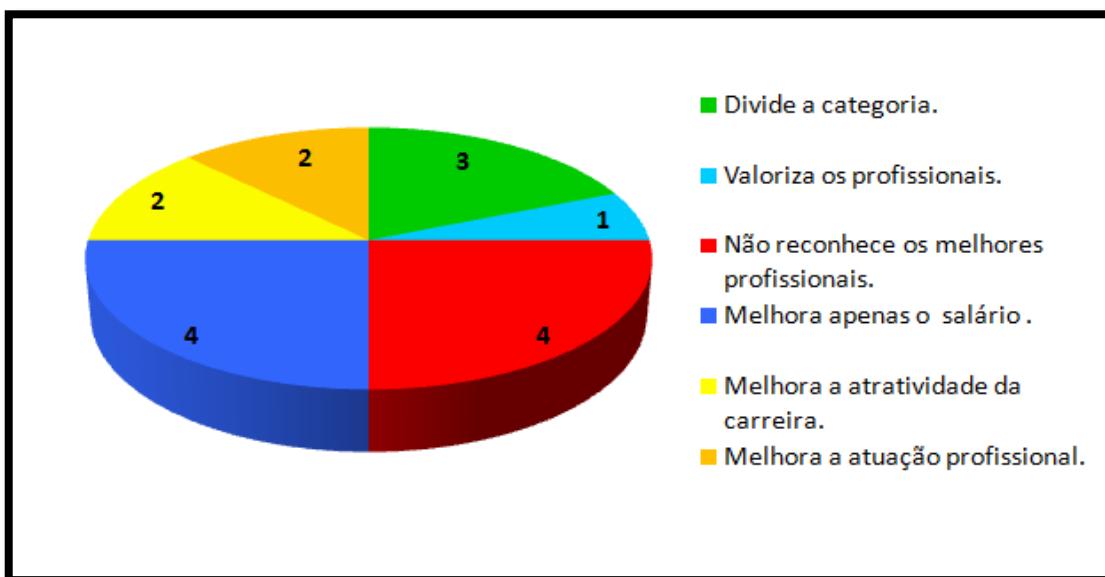
**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

**Gráfico 18:** Manifestação dos supervisores de ensino não aprovados no concurso de promoção de 2012 quanto à política de *Promoção por Mérito*.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

**Gráfico 19:** Manifestação dos supervisores de ensino não elegíveis no concurso de promoção de 2012 quanto à política de *Promoção por Mérito*.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

Nesta questão, os profissionais poderiam indicar até duas alternativas. Como todos os respondentes indicaram duas respostas, os dados poderão ser apresentados por meio de gráficos. Assim, a soma de todas as respostas são equivalentes ao dobro dos sujeitos respondentes. Entre os 20 supervisores de ensino, as duas afirmativas mais indicadas estão divididas da seguinte maneira:

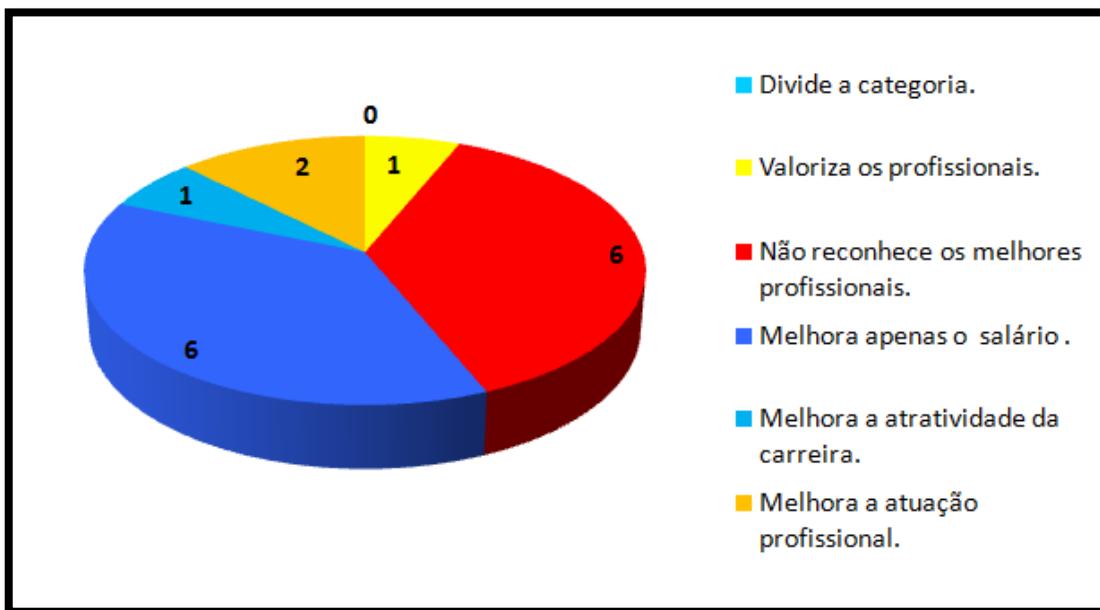
- A afirmativa "*não consegue reconhecer os melhores profissionais, pois mede apenas conhecimento teórico*" é assim respondida pelos supervisores: cinco supervisores promovidos (04 de 10 respostas); sete supervisores não aprovados (05 de 14 respostas); oito supervisores não elegíveis (04 de 16 respostas).
- A afirmativa "*tem servido apenas para melhorar o salário dos profissionais que passam na prova*" é assim respondida pelos supervisores: cinco supervisores promovidos (02 de 10 respostas); sete supervisores não aprovados (06 de 14 respostas) e oito supervisores não elegíveis (04 de 16 respostas).

Pode-se observar que, apesar das diferentes posições diante da política de Promoção por Mérito, os supervisores de ensino afirmam que tal política não reconhece os melhores profissionais e tem servido apenas para melhorar o salário dos profissionais que passam na prova. As alternativas "melhora a atratividade da carreira" e "melhora a atuação do profissional no desempenho de

"suas ações" são respondidas em menor número por supervisores promovidos e não elegíveis.

Os **Gráficos 20, 21 e 22** trazem a opinião dos **diretores de escola** quanto à **política de Promoção por Mérito**

**Gráfico 20:** Manifestação dos *diretores de escola* promovidos no concurso de promoção de 2012 quanto à política de *Promoção por Mérito*.



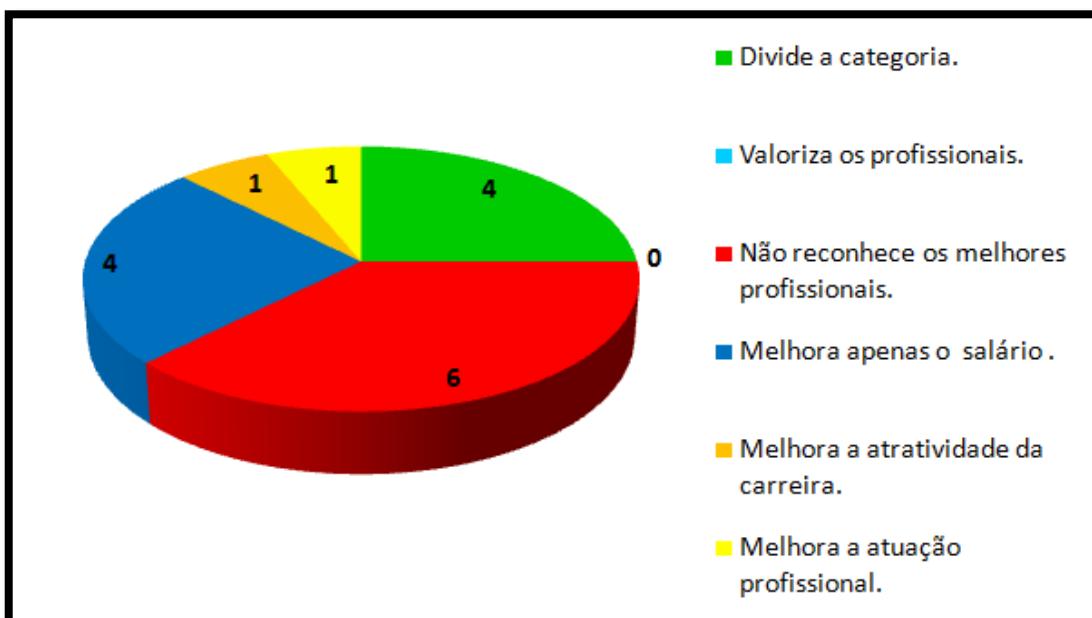
**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

**Gráfico 21:** Manifestação dos *diretores de escola* não aprovados no concurso de promoção de 2012 quanto à política de *Promoção por Mérito*.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

**Gráfico 22:** Manifestação dos diretores de escola não elegíveis no concurso de promoção de 2012 quanto à política de *Promoção por Mérito*.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

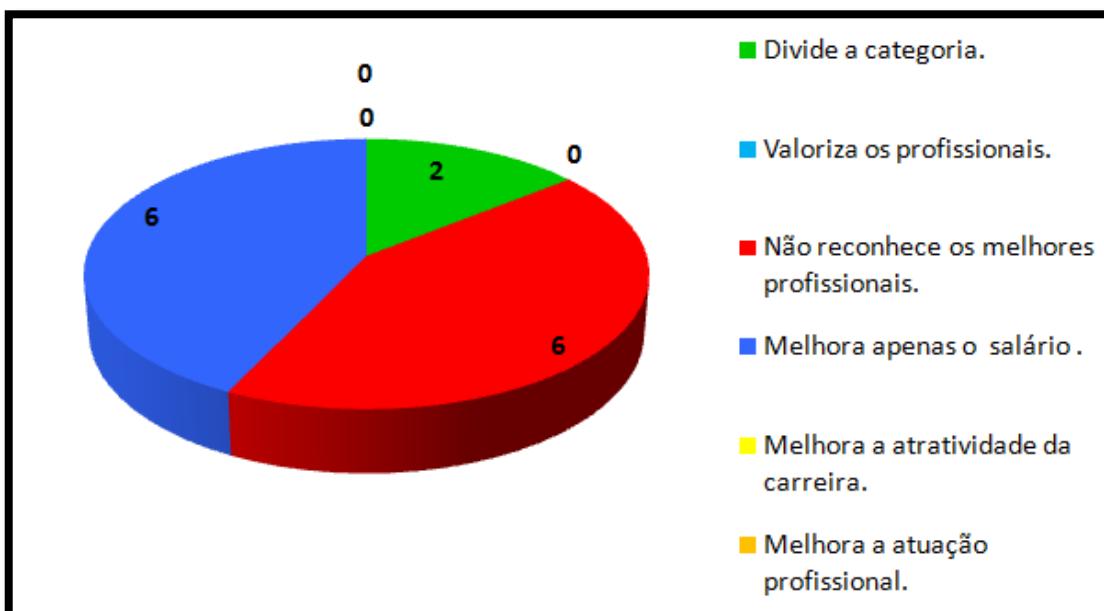
Entre os 23 diretores, as duas afirmativas mais indicadas estão divididas da seguinte maneira:

- A afirmativa "*não consegue reconhecer os melhores profissionais, pois mede apenas conhecimento teórico*" é assim respondida pelos diretores: oito diretores promovidos (06 de 16 respostas); sete diretores não aprovados (07 de 14 respostas); oito diretores não elegíveis (06 de 16 respostas).
- A afirmativa "*tem servido apenas para melhorar o salário dos profissionais que passam na prova*" é assim respondida pelos diretores: oito diretores promovidos (06 de 16 respostas); sete diretores não aprovados (07 de 14 respostas) e oito diretores não elegíveis (04 de 16 respostas).

A resposta dos diretores mantém a tendência de respostas dos supervisores. Para estes profissionais, a política de *Promoção por Mérito* também não reconhecem os melhores profissionais e só serviria para melhorar apenas os salários. A atratividade na carreira e a melhoria na atuação profissionais aparecem apenas em poucas respostas entre os diretores promovidos e não elegíveis.

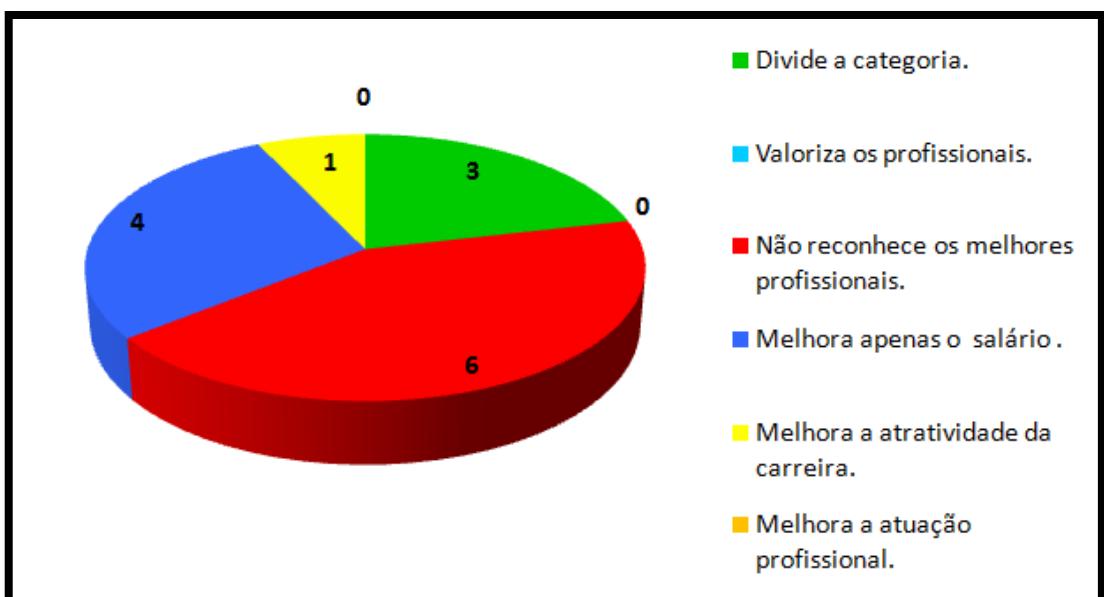
Os **Gráficos 23, 24 e 25** organizam as manifestações dos professores.

**Gráfico 23:** Manifestação dos professores promovidos no concurso de promoção de 2012 quanto à política de *Promoção por Mérito*.



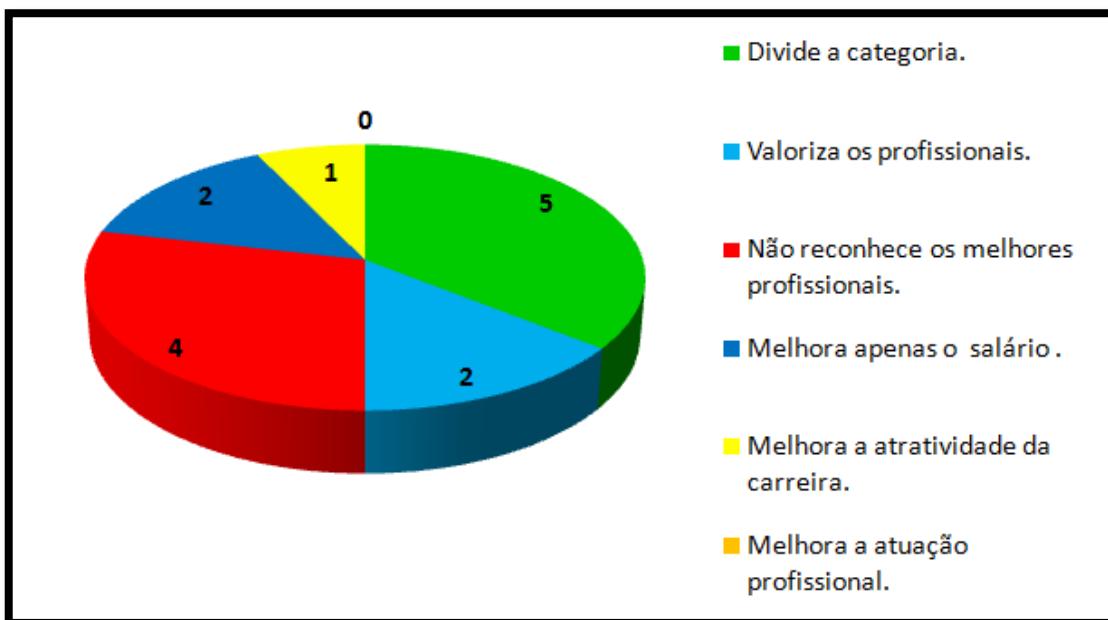
**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

**Gráfico 24:** Manifestação dos professores não aprovados no concurso de promoção de 2012 quanto à política de *Promoção por Mérito*.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

**Gráfico 25:** Manifestação dos professores não elegíveis no concurso de promoção de 2012 quanto à política de *Promoção por Mérito*.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir da análise do questionário da pesquisa.

A mesma tendência de respostas ocorre entre os professores. Entre os 21 professores, as duas afirmativas mais indicadas estão assim divididas:

- A afirmativa "*não consegue reconhecer os melhores profissionais, pois mede apenas conhecimento teórico*" é assim respondida pelos professores: sete professores promovidos (06 de 14 respostas); sete professores não aprovados (06 de 14 respostas); sete professores não elegíveis (04 de 14 respostas).
- A afirmativa "*tem servido apenas para melhorar o salário dos profissionais que passam na prova*" é assim respondida pelos professores: sete professores promovidos (06 de 14 respostas); sete professores não aprovados (04 de 14 respostas) e sete professores não elegíveis (02 de 14 respostas). Entre o grupo dos professores não elegíveis a segunda questão mais respondidas é "divide a categoria" (05 de 14 respostas).

Entre os professores, a resposta de que a política de *Promoção por Mérito* não reconhece os profissionais é a maior entre os professores não aprovados e professores promovidos que também respondem, na mesma proporção, que tal política serviria apenas para melhorar os salários. Entre os professores não elegíveis, a principal resposta é que a política apenas divide a categoria e, como

segunda alternativa mais respondida para este grupo é que esta política não reconhece os melhores profissionais.

Uma análise geral dos resultados da questão 4.7 demonstra que, independentemente do cargo e da situação diante do último concurso de Promoção por Mérito, os profissionais da educação consideram que a política de Promoção por Mérito apenas avalia o conhecimento teórico, não reconhecendo os melhores profissionais e serve apenas para aumentar o salários dos profissionais promovidos.

A última parte do questionário convida os sujeitos de pesquisa a adicionar questões/informações que consideram relevantes, conforme questão destacada abaixo:

5. Há alguma questão/informação que não tenha sido abordada nesta pesquisa, **considerando a sua atuação profissional como professor(a)**, e que você considera importante acrescentar?

Antes mesmo da análise das respostas, deve-se destacar que nem todos os sujeitos optaram por responder esta questão. Dos 67 respondentes, apenas 25 a responderam, sendo nove supervisores, oito diretores e oito professores.

Apenas dois profissionais, diretores de escola que foram promovidos no concurso de promoção em 2012, defendem a política de *Promoção por Mérito*. Porém, com ressalvas, como pode ser observado a partir da leitura dos dois depoimentos reproduzidos a seguir:

*"Na verdade ao ter seu salário melhorado a satisfação é grande e o prazer de vencer obstáculos, apesar das fragilidades do processo." (DP α)*

*"A meritocracia tem pontos positivos, desde que ela considere não apenas aspectos do conhecimento teórico plausíveis, não como a última prova, atrelada à prática profissional." (DP α)*

Duas questões podem ser observadas nos depoimentos acima. As declarações corroboram as análises anteriores de que a política de *Promoção por Mérito* tem como efeito apenas e tão somente o aumento salarial. Pode-se observar as críticas ao processo e também à forma, à medida que uma prova estaria restrita ao conhecimento teórico, sem vínculos com a prática profissional. No depoimento do diretor promovido também está destacada a questão do mérito que demonstra uma assimilação da cultura empresarial no vocabulário dos profissionais da educação.

Mesmo entre os profissionais promovidos há manifestações contundentes de crítica à política de Promoção por Mérito, embora em menor número que os demais profissionais (cinco de vinte e cinco respondentes). A seguir, são reproduzidas as respostas desta categoria de sujeitos pesquisados:

*"Ter obtido 'notas' nas avaliações não me torna melhor ou pior profissional. Existem supervisores que não foram promovidos e pela forma como essa promoção é realizada, não avaliam personalidades de competência marcante e que já constituíram referência no trabalho. Injustamente não recebem por tal." (SP α)*

*"Os critérios de assiduidade não são justos, alguns colegas não fizeram a prova por terem sido convocados para o tribunal de júri." (SP β)*

*"A diferença de salário base quando o Supervisor tem Mestrado e Doutorado é muito pequena. Não vale a pena. Não se valoriza o Mestre e o Doutor." (SP Δ)*

*"A Promoção por Mérito é mais uma das medidas paliativas que o governo implantou para inibir a real valorização profissional que deveria ser implantada, que fornecesse motivação para os profissionais atuarem." (DP β)*

*"Estando fora da sala de aula (Professor Coordenador),é justo dizer que não tive como me aprofundar somente na minha disciplina, razão pela qual obtive a nota mínima para passar no concurso de 2010, mas não foi suficiente para atingir os 20%." (PP β)*

Entre os profissionais promovidos, parte deles critica a avaliação no seu formato atual, porém não parecem ser desfavoráveis a uma avaliação que traga crescimento profissional e que possa subsidiar seu trabalho e projeto pedagógico de sua escola. O depoimento mais contundente é do diretor promovido que afirma que a *Promoção por Mérito* traria o efeito contrário, isto é, em vez de promover a valorização do magistério, a inibiria.

Entre os profissionais não aprovados, há manifestações contrárias à política de *Promoção por Mérito* de três supervisores, três diretores e quatro professores. A seguir, são reproduzidas algumas das respostas desta categoria de sujeitos pesquisados:

*"Apesar de gostar muito do que faço, ao longo dos anos de trabalho, experimentamos um 'descaso' com os profissionais do magistério. Não temos um plano de carreira, não somos valorizados pelo nosso trabalho, não somos promovidos pelos cursos que fazemos para melhorar nosso trabalho e aprimorar nossos conhecimentos. Estou encerrando minha carreira junto à SEE com tristeza, pois ano a ano não consigo perceber atrativos neste trabalho que amo fazer." (SNA Δ)*

*"Esta política só serviu para me desaninar na profissão, vendo o quanto governo é injusto com aqueles que se dedicam de verdade. Para que me dedicar tanto se não sou valorizado pelo que faço e sem (sic) pela minha sorte na cruzadinha." (SNA β)*

*"Não quero acrescentar questão, mas apenas reforçar que esse tipo de avaliação para acerto salarial não beneficia a qualidade do nível de trabalho e competência profissional. Pois nem sempre quem vai bem na teoria é bom na prática e vice-versa. Excelentes profissionais não conseguiram ainda essa promoção salarial por 'mérito'." (DNA β)*

*"Deve-se levar em consideração a assiduidade e o comprometimento profissional do diretor. Levar em consideração o local da lotação e ter conhecimento real como o gestor administra a unidade escolar em todos os fatores: pedagógicos, administrativos, financeiros e relações interpessoais. (DNA Ω)*

*"Precisa urgentemente rever este modelo, criando outra forma para promover o profissional que realmente contribui para o processo educacional." (PNA β)*

*"Fazer um trabalho de valorização do profissional, que está atuando com assiduidade, que tem um bom desempenho em suas ações, que se dedicam (sic) a sua profissão ." (PNA Δ)*

Todos os depoimentos dos profissionais não aprovados parecem demonstrar o distanciamento entre os defensores da política de avaliação docente, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, portanto regulamentadores dos problematizadores, neste caso os profissionais da rede que não se beneficiaram com tal política. Além dos destaques para as questões sobre a forma como a política é implantada, ainda é colocado em relevo, por uma parte de alguns profissionais, o fosso entre o modelo de avaliação docente vigente e o que os profissionais esperam para seu desenvolvimento profissional.

Já entre os profissionais não elegíveis, também há manifestações contrárias à política de *Promoção por Mérito* de três supervisores, dois diretores e três professores. A seguir, são reproduzidas algumas das respostas desta categoria de sujeitos pesquisados:

*"Com a implantação desse sistema o Governo conseguiu desmotivar os profissionais que ainda acreditavam na educação do Estado, hoje há um total descrédito pelas políticas apresentadas, não se acredita nas políticas públicas de nosso Estado, tampouco nas pessoas que atuam junto a (sic) Secretaria." (SNE Δ)*

*"Não existe carreira no magistério. Quem é efetivo por 19 anos não tem tempo para ser promovido? Um supervisor de ensino nunca chegará ao final da carreira, pois para chegar ao nível 8, precisará trabalhar 75 anos." (SNE α)*

*"(...)O gestor também é injustiçado em relação às políticas públicas, principalmente na atual política salarial." (DNE α)*

*"A questão do interstício. Acho um absurdo!." (DNE Ω)*

*"O modo de conhecer professores através (sic) de números apenas contribui para quantificá-los e não qualificá-los. Transformar o trabalho de docência em quadro estatístico, em dados, contribui apenas para justificar a falsa ideia de êxito de um sistema que visa apenas a produção e desconhece a qualidade." (PNE β)*

*"Valorizar sempre os profissionais que se empenham em buscar novos conhecimentos através (sic) de cursos oferecidos pela SEE e valorizá-los. Buscar um projeto melhor para a progressão da carreira que seja mais eficaz." (PNE α)*

Para este grupo de profissionais ainda há questionamentos quanto à forma com que a política foi desenvolvida. Porém, vale destacar duas questões que se sobrepõe nesses depoimentos. A primeira é a desmotivação que o processo de avaliação acarreta nos profissionais. Marques (2012), que pesquisou esta política no estado de São Paulo, afirma em suas conclusões que:

O Programa, tal como delineado, tem potencial para fragilizar a implantação de perspectiva de trabalho coletivo e cooperativo nas escolas, discriminando e desagregando a categoria, ao promover a competição entre os docentes, além de provocar desestímulo, mal-estar e desconforto entre os aprovados e não aprovados, produzindo a 'divisão da categoria'. O Programa caminha em sentido inverso da cultura colaborativa, que estimula valores como o compartilhamento e solidariedade entre os membros da escola. (MARQUES, 2012, p. 118)

Outro ponto relevante deste grupo de depoimentos é a busca pela valorização dos profissionais, que não são atendidos pelo processo de avaliação docente e, neste caso parece haver outro fosso pois a política de *Promoção por Mérito* não possui mecanismos de uma verdadeira valorização dos profissionais e parece ser apenas um instrumento de promoção na carreira e, consequentemente, de aumento salarial para os profissionais que conseguem vencer as barreiras impostas para este acesso.

---

A seguir, são apresentadas as conclusões da pesquisa, bem como as limitações do estudo e as propostas de investigações futuras sobre o tema avaliação docente.

## Conclusão

### A complexidade e as múltiplas facetas do processo de avaliação de professores, diretores e supervisores do sistema de ensino público paulista

Ao longo deste capítulo serão apresentadas as conclusões desta investigação cujo objetivo central é identificar e analisar elementos para compreensão do processo de avaliação docente da SEE/SP, denominado *Promoção por Mérito*, com base no contexto dos ciclos de políticas.

A partir da análise dos dados recolhidos por meio do questionário e com base na abordagem teórica já examinada, procurou-se dar respostas às questões orientadoras que norteiam a pesquisa. Portanto, estão sendo considerados os processos de avaliação docente no sistema de ensino público paulista, em especial a política de *Promoção por Mérito*, problematizando-a quanto às ideias que a conformam, tais como cenários, personagens, percursos, modalidades e instâncias. Estão focalizados na perspectiva dos discursos e ações políticas dos regulamentadores, além da perspectiva das ações e discursos dos problematizadores (contexto da influência e da produção de texto), bem como dos estudos acadêmicos (contexto dos resultados/efeitos) e manifestações de profissionais da educação que atuam na rede pública estadual de São Paulo (contexto da prática). A pesquisa procura problematizar também, como as estratégias políticas são criadas e recriadas, tanto do ponto de vista dos regulamentadores, quanto do ponto de vista dos problematizadores, bem como identificar os processos de ressignificação ou redimensionamento da política educacional (contexto da influência e da estratégica política).

Foi um trabalho de exame e compreensão que esteve enquadrado em várias dimensões de análise, que se diversificam em múltiplos indicadores fornecidos pelos sujeitos da pesquisa, documentos, contextos, investigações e teorias já desenvolvidas.

A partir dos estudo analítico-descritivo da documentação oficial nacional e internacional, manifestos de entidades de classes e principais estudos acadêmicos sobre as ações de avaliação docente em geral e, em especial no estado de São Paulo, procurou-se identificar e analisar em tais documentos, elementos para compreensão dos processos de avaliação docente, particularmente, a política de *Promoção por Mérito*. Tal análise foi aprofundada pelo exame dos questionários respondidos por 67 profissionais da educação da

rede pública estadual, cuja finalidade foi coletar suas manifestações em relação a esta política.

Optou-se por investigar as concepções dos profissionais da educação sobre os processos/ações de avaliação docente realizadas no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, considerando seu percurso profissional, status na carreira e sua situação profissional diante deste contexto. Esta opção está referenciada pela necessidade de obter a manifestação dos profissionais que vivenciam a política de *Promoção por Mérito* proposta na política educacional da rede pública do estado de São Paulo: professores, diretores e supervisores de ensino.

Porém, vale destacar que esta investigação sofreu algumas limitações, apontadas a seguir. Um dos limites relaciona-se à amostra reduzida, 67 sujeitos, o que impõe restrições à generalização das conclusões desta investigação, mesmo considerando que a representação desta amostra é significativa (chegando a 93% do total previsto) e que foram selecionados profissionais de acordo com a situação profissional diante da última edição do concurso de promoção denominado *Promoção por Mérito* ocorrida em 2012 (aprovados, não aprovados e não elegíveis).

Outro aspecto limitador está relacionado com a complexidade do tema. Os dados coletados, por meio de resposta aos questionários, podem captar, ocasionalmente, respostas menos sinceras e mais aceitas socialmente. Porém, é importante destacar a cooperação e o empenho dos sujeitos da pesquisa.

Certamente não foi possível resistir, em alguns aspectos, a emitir juízo de valor e eventualmente, favorecer determinada abordagem em detrimento de outra. Como já destacado neste estudo, a atuação do pesquisador não está isolada de suas experiências, sendo ele mesmo portador de motivações, crenças, valores, interesses que não podem ser apartados de sua condição de sujeito social, cultural, político e profissional. Neste processo, a possibilidade de subjetividade do investigador é admitida e, na medida do possível, controlada a partir da consciência dos riscos de distorções decorrentes do envolvimento pessoal no campo empírico.

Além disso, por ser um estudo exploratório, não foi plausível uma análise completa do tema, o que levou a limitações interpretativas. Espera-se que os múltiplos aspectos desta temática possam ser explorados em investigações futuras.

Como esta investigação privilegiou a macroanálise de políticas de avaliação docente, as sugestões para investigações futuras relacionam-se às mesoestruturas escolares que poderiam enriquecer sobremaneira a análise dessa temática.

Há um reconhecimento, nesta pesquisa, da complexidade inerente aos processos de avaliação docente por envolverem múltiplas dimensões, variados sujeitos e um grande conjunto de procedimentos e estratégias. Mesmo considerando esta complexidade, esta investigação, com base na análise realizada e no confronto entre as evidências empíricas e os contributos teóricos que abordam esta temática, aponta para algumas conclusões expostas a seguir:

### **Contexto da influência e da produção de texto<sup>51</sup>**

Como pode ser visto ao longo desta pesquisa, o tema avaliação docente tem sido intensificado, tanto na perspectiva de sua ação, quanto no que se refere ao debate ocasionado pelos seus efeitos e/ou resultados. Apesar de não haver homogeneidade entre os países que adotam algum tipo de política de avaliação docente é possível compreender este contexto frente ao cenário do capitalismo na sociedade atual e suas transformações no campo social, político, cultural e educacional. Os estudos comparativos comprovam que diversos países estão trilhando caminhos muito parecidos no que se refere à política de avaliação, caracterizados pelo crescente controle do Estado sobre esses processos, uniformidade de objetivos e práticas e constância de intervenção, configurando o chamado *Estado Avaliador* (AFONSO, 2009). No Brasil, este cenário é retratado pela reforma do Estado, pautada neste novo modelo econômico, imposto principalmente pela globalização e pelas inovações tecnológicas.

Portanto, há os que defendem a avaliação docente como instrumento indispensável para a melhoria da educação ofertada pelos sistemas de ensino, nesta pesquisa denominados regulamentadores, fundamentando-se nesses processos para reconhecimento e valorização dos profissionais que melhor desempenham suas funções; ou, por outro lado, para identificação das deficiências dos docentes a fim de corrigi-las, por meio de formação continuada,

---

<sup>51</sup> Como já foi alertado ao longo da investigação, não há uma rigidez entre os ciclos de políticas defendidas nesta tese. Os ciclos que referenciam esta pesquisa e propostos por Ball e Bowe (BOWE et al., 1992) não são etapas lineares, portanto são contínuos e inter-relacionados, não tendo uma dimensão sequencial ou temporal, como alerta Mainardes (2006). A opção pela apresentação por ciclos, na conclusão deste estudo, é sua articulação com as questões norteadoras da pesquisa que serão analisadas nesta etapa da pesquisa.

com vistas à melhoria de suas práticas (RAVELLA, 2009; ISORÉ, 2010 e VAILLANT, 2010). Esta perspectiva é defendida, principalmente, por organismos internacionais e sistemas de ensino que adotam tal política.

Já entre os problematizadores, os processos de avaliação docente não são simples mudanças técnicas ou estruturais, mas mecanismos para "reformar" os profissionais. Estas mudanças estão inseridas na construção de um novo Estado caracterizado pela qualidade, produtividade, efetividade, competitividade entre outras características do chamado *novo gerencialismo*. Esta pesquisa, a partir da reconstituição dos cenários nacionais, demonstra que estes paradigmas têm sido incorporados por vários estados brasileiros, inclusive pelas políticas adotadas pelo Ministério da Educação em âmbito federal (BALL, 2002 e 2005).

Como já destacado neste estudo, as posições de cada um dos personagens não estão definidas somente conforme sua posição nos grupos apresentados para fins da pesquisa. Há que se considerar que há regulamentadores no grupo denominado, nesta pesquisa, como problematizador, e há problematizadores no grupo aqui definido como regulamentador. Ao longo desta pesquisa foi demonstrado que os dois grupos, o problematizador e o regulamentador, mesmo tendo posições divergentes, podem coexistir e suas defesas e posições podem ser mobilizadas de acordo com as realidades e situações variadas em que se movem.

Também foi possível compreender que a defesa da política de avaliação docente não está restrita a alguns partidos políticos, já que entre os estados pesquisados há experiências docentes de governos do PSDB (São Paulo, Minas Gerais e Goiás) como também do PT (Bahia) e o próprio Ministério da Educação comandado pelo mesmo partido. O paradigma do *novo gerencialismo* parece ter alcançado todos os setores públicos, independentemente da ideologia pregada pelo partido político dominante.

Com o objetivo de legitimar e defender tal política, inicia-se, pelos regulamentadores, o contexto da influência e da produção de texto, no qual os conceitos ganham legitimidade e os discursos e aparatos legais são criados. Neste estudo privilegia-se o resgate da história recente do sistema educacional paulista, palco do processo de avaliação docente ora investigado, pelo qual foi possível compreender como o contexto da influência foi sendo construído e foi sendo formado o discurso de base política para construção de uma nova política educacional. Porém, não se trata de um discurso uníssono, pois outros grupos também participam intensamente deste contexto, produzindo seus respectivos textos.

Os discursos das entidades que representam os profissionais da educação no estado de São Paulo, contrários a tal política no momento de sua formulação, foram também analisados nesta pesquisa. Porém, vale alertar para o fato de que, simultaneamente à formulação do discurso de uma determinada política, há uma interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática para relacionar o texto da política com a prática (MAINARDES, 2006), portanto não estão excluídos deste ciclo inicial, apesar desta pesquisa não ter captado seus relatos deste período.

Ainda no contexto da influência e da produção de texto, há um outro aspecto a ser destacado. A legislação estadual vigente no momento do concurso de promoção de 2012 (SÃO PAULO, 2010a) define o perfil desejado pelo sistema de ensino e as provas avaliam o perfil plausível dentro dos limites das regras definidas no concurso de promoção. Este, como já apontado no **Capítulo VI**, parece ser um grande paradoxo. Se, por um lado o perfil desejado requer um profissional que consiga maximizar sua performance "(...)" para quem a excelência e o aperfeiçoamento sejam a força motriz de sua prática" (BALL, 2005, p. 554), no contexto do que mesmo autor identifica como *gerencialismo* e *performatividade* (BALL, 2001, 2003), e, por outro lado, as provas parecem limitar-se a avaliar profissionais capazes de conhecer a legislação e os princípios básicos da administração pública, conforme demonstrado na análise da prova de promoção de 2012 do diretor de escola e do assistente de diretor explorada no mesmo capítulo.

### **Contexto da prática**

Os profissionais da educação de São Paulo não participam exclusivamente deste contexto. No momento inicial da construção de uma política, em especial no contexto da influência e da produção de texto, estes profissionais estão inseridos em processos de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismos que vão se delineando nos ciclos iniciais e vão se intensificando no contexto da prática.

Nesta investigação foi possível compreender a manifestação dos profissionais da educação da SEE/SP a respeito da política de *Promoção por Mérito*, bem como suas interpretações e reinterpretações por meio da análise quantitativa e qualitativa das respostas aos questionários pelos 67 profissionais da educação. A partir da análise dos dados obtidos à luz dos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, pode-se concluir algumas considerações que merecem destaque.

#### Manifestações dos sujeitos pesquisados sobre a prova de mérito:

As opiniões sobre a prova do concurso de promoção de 2012, dadas pela maioria dos respondentes, revelam que os sujeitos da pesquisa consideram tal prova difícil, mal elaborada, cuja bibliografia correspondeu às questões da prova (exceto um grupo de professores não aprovados). A unanimidade continua sendo sobre o tamanho da prova – os profissionais consideram "muito longa" a prova do concurso de promoção.

Também pela manifestação da maioria dos sujeitos da pesquisa, as provas do concurso de *Promoção por Mérito*, não avaliam o perfil e o desempenho profissional. Parecem ser apenas instrumentos de promoção na carreira e, consequentemente, de aumento salarial para os profissionais que conseguem vencer as barreiras impostas para este acesso.

#### Manifestações dos sujeitos pesquisados quanto à política de *Promoção por Mérito*:

A análise das respostas dos sujeitos da pesquisa demonstram que os questionamentos em relação à política de Promoção por Mérito apontados estão relacionados aos seus objetivos, critérios ou instrumentos e não há evidências de uma posição problematizadora em relação a este tipo de política. Pode-se constatar que há uma defesa da valorização do profissional que estuda, em especial entre os respondentes que foram promovidos no concurso de 2012. Esta tendência de resposta parece corroborar as conclusões da única pesquisa localizada no inventário efetuado sobre a política de *Promoção por Mérito*. Como já foi revelado neste estudo, Marques (2012) alerta para o fato de que a discordância com esta política de avaliação está frequentemente relacionada aos critérios adotados, demonstrando sua aceitação entre os profissionais. Os educadores é que seriam responsáveis pelas suas escolhas e pelos resultados de tal decisão e, portanto, seu sucesso ou fracasso estaria vinculado ao seu esforço, talento ou habilidades individuais. A performatividade parece estar pairando no discurso dos profissionais da educação, quando defendem que devem ser valorizados quando se esforçam, estudam e são comparados com os demais, recebendo a recompensa pelos seus esforços.

A manifestação destes profissionais quanto à política de avaliação docente parece também corroborar a perspectiva de Ball (2005) quando analisa a cultura e a gestão do desempenho como fundamento das reformas educacionais e como motor para organizar forças humanas, de forma a alterar a identidade

profissional dos educadores na medida em que seus resultados são utilizados para estimular, comparar e julgar os profissionais que estão inseridos neste processo.

A partir da análise de manifestação da maioria dos sujeitos da pesquisa, a política de *Promoção por Mérito* não avalia o desempenho profissional. A prova é apontada pelos sujeitos da pesquisa como meio de promoção na carreira e, consequentemente, de aumento salarial para os profissionais que conseguem vencer as barreiras impostas para este acesso. Exceção fica entre supervisores de ensino, que mais consideram a política de *Promoção por Mérito* como uma contribuição para o seu desenvolvimento profissional. Esta posição, assunto já investigado neste estudo, parece estar em consonância com a perspectiva de análise de Viñao Frago, quando este autor afirma que há profissionais que estariam mais familiarizados com a cultura administrativa, como parece ser o caso dos supervisores. Assim, defendem com mais ênfase a política educacional. (VIÑAO FRAGO, 2000 e 2001).

Os profissionais (em menor número entre professores e diretores) que concordam que a política de *Promoção por Mérito* contribui para o seu desenvolvimento profissional, justificam sua posição afirmando que o fato de fazer uma prova os leva a estudar e se atualizar e, consequentemente, também os levaria a um desenvolvimento profissional.

Os supervisores e diretores respondem mais positivamente à política, afirmando que a *Promoção por Mérito* contribui para a progressão na carreira; os que defendem tal política se justificam reforçando a ideia de que devem ser valorizados os profissionais que se esforçam, estudam e são comparados aos demais, recebendo sua recompensa por tais esforços. Esta posição também reaparece na resposta de alguns profissionais que afirmam que esta política de avaliação docente contribui para a progressão na carreira. Porém, a maior parte dos profissionais considera que tal política não contribui para a progressão na carreira e justifica esta postura questionando os objetivos, critérios ou instrumentos dessa política. Também, na manifestação desses profissionais, não há evidências de uma posição problematizadora em relação à política de *Promoção por Mérito*, com exceção de apontamentos isolados sobre um "plano de carreira mais efetivo", ou sobre o fato de que esta política estaria criando distorções salariais e dividindo os profissionais.

A maior parte dos respondentes considera a política de *Promoção por Mérito* injusta, em sua maioria, justificada pela sua forma, ou seja, repetindo a tendências das justificativas anteriores, pelos seus objetivos, critérios ou instrumentos. Nesta questão também não há evidências de uma posição

problematizadora em relação à política de *Promoção por Mérito*, com exceção de algumas poucas declarações sobre segregação da categoria e política compensatória devido aos baixos salários e à defesa da isonomia salarial.

Quando os profissionais indagados sobre as mudanças ocorridas a partir da LC nº 1.143/11 (SÃO PAULO, 2011) - que definiu em oito faixas a promoção e a evolução na carreira, além de eliminar o teto de 20% dos profissionais que seriam promovidos a cada edição da prova de mérito - e se tais mudanças facilitaram ou dificultaram a promoção, os diretores e professores são, numericamente, os maiores defensores das mudanças ocorridas a partir da nova legislação. Como já abordado neste estudo, esta posição pode ser explicada por serem as duas categorias que sofreram mais cortes quando ainda havia limitação de 20% do contingente aprovado nos concursos de 2010 e 2011.

Por fim, independentemente do cargo e da situação diante do último concurso de *Promoção por Mérito*, os profissionais da educação consideram que a política de *Promoção por Mérito* apenas avalia o conhecimento teórico, não reconhecendo os melhores profissionais e serviria apenas para aumentar o salários dos profissionais promovidos.

Manifestações dos sujeitos pesquisados quanto às influências sofridas pela política de *Promoção por Mérito*:

Em sua maioria, quando perguntados sobre os fatores que exercem maior ou menor influência na política de *Promoção por Mérito*, os respondentes apontam em maior grau a decisão do Secretário de Educação. Para supervisores e diretores, o segundo fator de influência são as equipes técnicas da SEE/SP. Portanto, para estes dois grupos, essa é uma decisão na qual têm mais peso as influências internas. O segundo fator de influências para os professores ainda é a decisão do Secretário da Educação, mas as demais alternativas também são apontadas quase que de maneira equilibrada, demonstrando uma tendência de melhor distribuição entre as opções de resposta. Todavia, para todos os respondentes, independentemente do cargo, o menor fator de influência na política de *Promoção por Mérito* é justamente a solicitação do magistério.

A manifestação dos profissionais da educação quanto ao papel dos sindicatos sobre a política de *Promoção por Mérito* é divergente de acordo com seu cargo e/ou situação diante da prova do concurso de promoção. Entre os supervisores de ensino, parece haver um distanciamento desta categoria com os seus representantes sindicais. As respostas destes profissionais, independentemente de sua posição diante do concurso de promoção, considera a

pouca influência e a não preocupação das entidades sindicais com a política de *Promoção por Mérito*. Mesmo com a predominância da opinião, entre os diretores promovidos e não elegíveis, que afirma que as entidades de classe não influenciam na política de *Promoção por Mérito*, há uma alteração de tendência de resposta entre os diretores não aprovados, cuja metade dos respondentes afirma que os sindicatos defendem os profissionais na justiça. Já entre os professores, em especial os não aprovados e não elegíveis, há um equilíbrio nas respostas, o que pode demonstrar uma aproximação maior desta categoria profissional com as entidades de classe do magistério.

### **Contexto dos resultados/efeitos**

Neste estudo, à luz da perspectiva teórica de Viñao Frago (2000,2001), foi possível evidenciar o divórcio entre a cultura dos educadores e dos reformadores, e reiterar o fato de que as reformas educacionais geralmente falham porque ignoram as culturas escolares, objeto de sua intervenção, não considerando os processos históricos educacionais. A política de *Promoção por Mérito* parece não ter escapado desta "predestinação". Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa parecem comprovar este distanciamento, em especial quando afirmam que tal política é influenciada pelo Secretário de Educação e não pelas demandas e necessidades dos profissionais da educação.

Como já analisado nesta investigação, as reformas afetam as culturas escolares e seus profissionais e produzem efeitos buscados e previstos, mas também os não previstos e até os não desejados. O resultado é, então, de acordo com Viñao Frago (2000), uma "colaboração fingida" por parte dos professores, uma autonomia enganosa e até mesmo estéril. É por ignorarem o caráter contextual, circunstancial, às vezes imprevisível das culturas escolares e a complexidade dos sistemas educativos, que as reformas produzem *efeitos de negação, inibição, adaptação, conformismo formalista e até cinismo*.

No caso da política de Promoção por Mérito, apesar deste estudo não ter focalizado os seus desdobramentos em microcontextos, como os escolares, é possível inferir - pelos depoimentos dos respondentes e pelas conclusões trazidas pelo estudo de Marques (2012) - que tal política tem como efeito causar a competição entre os educadores, dividindo os profissionais, além de gerar descontentamento e desestímulo entre os profissionais, em especial entre os não aprovados no concurso.

Como também já abordado neste estudo, a profissão docente deve ser entendida no contexto do mundo capitalista pós-moderno do desenvolvimento

exponencial da tecnologia da informação e comunicação. Neste cenário, a profissão de professor não desapareceu, mas tem passado por mudanças na sua forma de organização, na gestão e no desenvolvimento de seu trabalho. Hargreaves (1998) ilumina esta análise destacando que estes novos tempos são caracterizados por mudanças aceleradas, pela complexidade tecnológica, por uma insegurança nacional, pela incerteza científica e pelo fato de o sistema escolar continuar a buscar propósitos profundamente anacrônicos em relação a tais características por meio de estruturas que permanecem imutáveis.

Também para Carlos Marcelo (2009) os processos de mudança não se relacionam apenas à atuação profissional e sim ao quadro mais amplo de transformações sociais. As identidades profissionais são constituídas por uma complexa teia que leva em consideração as historias, conhecimentos, processos e rituais vividos por professores e demais profissionais de ensino. Assim, para compreender algum aspecto da profissão docente é necessário levar em conta este complexo cenário. Confirmando esta perspectiva de análise, Huberman (1992) afirma que o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos lineares e consecutivos. Ao contrário, o desenvolvimento profissional é caracterizado por momentos muito diversos e não unidimensionais.

Na perspectiva sócio-histórica de Nóvoa (1998), o conceito de profissionalização é entendido como um processo dinâmico da evolução de um grupo profissional, que deve ser considerado como uma parte inserida num contexto de relações de poder e de estratégias de produção e reprodução social. Para Sacristán (1999), o ato de ensinar é uma prática social, não somente por que há uma interação entre dois indivíduos sociais, o professor e o aluno, mas principalmente por que reflete culturas e contextos sociais a que este grupo social pertence. A base social do professorado constitui, portanto, um fator condicionante para analisar a profissionalidade docente.

Analizando o caso inglês, porém, em alguma medida pode ser considerado no cenário nacional, Lawn (2001) defende que as identidades docentes são fabricadas, em especial quando questionadas, ficando à mercê de mudanças orquestradas pelo Estado. A produção da identidade docente é possível por vários motivos, entre os quais a necessidade de ajuste da identidade docente ao projeto educacional definido pela nação por meio do discurso oficial, e sua flexibilidade facilitaria seu direcionamento para atender um ou outro interesse, dependendo do contexto.

Nesta conjuntura, a avaliação docente passou a ser um ponto de destaque nas propostas dos sistemas de ensino em vários países. Mesmo

considerando as especificidades de diferentes países, em suas múltiplas conjunturas, Ball (2002, 2005) defende a negação do profissionalismo docente em uma sociedade sobrepujada pela racionalidade técnica. Neste contexto, os sujeitos perdem seu profissionalismo, cabendo-lhes apenas prestar satisfação dos resultados esperados, ao mesmo tempo que se transformam em meros expectadores que se desvinculam do seu ser profissional e não falam mais por si mesmos. Assim, os professores, segundo o autor, não falam mais sobre suas práticas e sim sobre seu desempenho.

Para o autor, a racionalidade técnica está apoiada em duas tecnologias: a da *performatividade* e a do *gerencialismo*. A primeira, como já abordado nesta pesquisa, corresponde a uma cultura e a um método de regulamentação que se utiliza de mecanismos de comparação por meio de controle e julgamento, sendo assim mensurável, pois analisa seus resultados por meio de indicadores que são utilizados para estimular, comparar e julgar os profissionais que estão inseridos neste processo. A segunda se caracteriza pela entrada da cultura empresarial centrada na competição para o setor público.

Porém, na *perspectiva regulamentadora*, autores já apresentados nesta pesquisa, como Ravella (2009), Isoré (2010) e Vaillant (2010), defendem a avaliação docente como uma estratégia dos sistemas educativos, visando seu planejamento e, em alguns casos, permitindo tomada de decisões consideradas eficazes e eficientes, por meio do controle de indicadores. A partir desta perspectiva regulamentadora, a avaliação docente é vista como uma ferramenta importante para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar a qualidade da educação ofertada pelos sistemas de ensino. Para Ravella (2009) estes processos são fundamentais para medir e refletir sobre a prática. Segundo Isoré (2010), a avaliação docente tem como objetivos garantir que os professores atuem de maneira qualificada para favorecer a aprendizagem dos alunos e identificar as deficiências dos docentes a fim de corrigi-las, por meio das ações de formação continuada, com vistas à melhoria de suas práticas.

Já Vaillant (2010) defende que, por meio dos processos de avaliação docente, os profissionais são apoiados no enfrentamento dos desafios do exercício da profissão, a partir da orientação e ajuste de sua atuação, passando da lógica do controle de resultados para a lógica do desenvolvimento profissional.

Entretanto, como pode ser compreendido após a análise da manifestação da maioria dos sujeitos da pesquisa, a política de *Promoção por Mérito* não contribui para o desempenho profissional. Tendo sido constituída, entre outros

objetivos, para estimular o desempenho dos profissionais da educação, esta política, portanto, não tem surtido o efeito esperado.

Porém, não é intenção desta investigação ter uma posição contrária a todos os processos de avaliação docente, mas responder de que forma estes processos podem atender adequadamente ao desenvolvimento profissional dos educadores. Mesmo considerando o gigantismo da rede pública estadual paulista e as dificuldades de realização de uma política de avaliação docente inclusiva e participativa, uma simples prova não poderia atender às necessidades de um processo tão complexo.

Os processos avaliativos de docentes só têm sentido se puderem contribuir para a reflexão sobre a prática docente, visando sua transformação e buscando, efetivamente, uma nova representação do saber docente, que se reflita em significativa melhoria da aprendizagem dos alunos.

### **Contexto da estratégia política**

Ao longo desta investigação pode-se constatar como as estratégias políticas podem ser criadas e recriadas, e como os grupos denominados "problematizadores" e o "regulamentadores", mesmo tendo posições divergentes, podem coexistir, bem como suas defesas e posições mobilizadas de acordo com as realidades e situações variadas em que se movem. Dentre todos os processos analisados neste estudo, o mais emblemático para evidenciar este contexto é a criação da Comissão Paritária composta por membros da Secretaria de Educação, do Conselho Estadual de Educação e por representantes dos sindicatos que representam os profissionais da educação com objetivo de regulamentar a LC nº 1.143/2011 - que dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação - (SÃO PAULO, 2011). Além de todas as estratégias com relação à política de *Promoção por Mérito*, a reconstituição das decisões da Comissão Paritária permite afirmar que "regulamentadores" e "problematizadores" não são definidos por sua posição em um determinado grupo.

Assim, a partir da análise dos múltiplos contextos da política de *Promoção por Mérito* e com base nos referenciais teóricos que apoiam esta investigação, é possível confirmar a hipótese central desta pesquisa. Com base na análise do contexto da influência pode-se comprovar que os sujeitos da pesquisa são influenciados pelo seu percurso profissional e status na carreira e, principalmente pela situação profissional diante do concurso de promoção. O exame detalhado do contexto da prática, por meio da análise das respostas ao

questionário, também pode evidenciar que estes profissionais interpretam e até recriam tal política em seu cotidiano profissional.

A partir da análise do contexto dos resultados/efeitos desta política, foi possível evidenciar como a política influencia suas carreiras, práticas e concepções, atuando como mecanismo de controle e padronização. Foi possível confirmar, ainda, a hipótese que de são muitos os atores que ressignificam e reinterpretam a política de *Promoção por Mérito*, porém, não são os profissionais da educação os atores mais influentes deste processo.

Finalmente, para concluir esta investigação, vale salientar novamente 'a voz' de um professor não aprovado no concurso de promoção em 2012, que sintetiza o anseio de muitas outras vozes:

*É necessário, urgentemente, rever este modelo, criando outras formas para promover o profissional que realmente contribui para o processo educacional." (PNA β)*

Só o tempo dirá...

## Referências Bibliográficas

ABRANTES, Pedro. Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Ibero-Americana de Educação*. Nº 54. Madri: OEI , 2010, pp. 25 – 42.

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. Para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Natércio. Avaliação Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico. Porto: Asa Editores, 2005.

ALVES-MAZZOTTI. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, Jose Augusto (orgs.). *Fazer investigação. Contributos para elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 2006.

AMBRÓSIO, Ivone Ribera. *Avaliação de desempenho ou desempenho da avaliação dos docentes*. Dissertação de Mestrado - UFJF, Juiz de Fora, 2001.

AMELSVOORT, Gonne Van. MANZI, Jorge. MATTHEWS, Peter et al.. Avaliação de professores em Portugal. Estudos OCDE, 2009. Disponível em: <[http://www.oie.es/pdf2/avaliacao\\_professores\\_portugal.pdf](http://www.oie.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf)>. Acesso em 16 de novembro de 2012.

ANFOPE et al. Carta de Manifestação entregue ao Ministro de Educação Fernando Haddad em Audiência com as Entidades, 2010. Disponível em: <<http://anfope.spaceblog.com.br/834501/Cartade-Manifestacao-entregue-ao-Ministro-deEducacao-Fernando-Haddad-em-Audiencia-com-as-entidades>>. Acesso em 16 de novembro de 2012.

APEOESP. Conversas sobre a carreira. Caderno 1, s/d. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/carreira-do-magisterio/conversas-sobre-a-carreira-do-magisterio/>>. Acesso em 17 de fevereiro de 2013.

ARCAS, Paulo Henrique. *Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. Tese de Doutoramento - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARREGUI, Patricia McLauchlan de. Divulgação e utilização dos resultados de avaliações educacionais em grande escala na América Latina. In: MARTIN, Elena e RIZO, Felipe Martinez (orgs.). *Avanços e desafios na avaliação educacional*. Metas Educativas 2021. Madri: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2009.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. *Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BAHIA. Lei nº 10.963, de 16 de abril de 2008. Reestrutura o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 12.007, de 15 de março de 2010. Regulamenta a promoção nos graus da carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.603, de 03 de dezembro de 2012. Estabelece normas de promoção de Carreira do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia para os anos de 2012 e 2013.

\_\_\_\_\_. Portal do Servidor da Bahia. Disponível em: <<http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/noticias/carreira/sec-prorroga-inscricoes-de-curso-para-professores-ate-esta-segunda-10>>. Acesso em 31 de maio de 2014.

BALL, Stephen J. . *What is policy? Texts, trajectories and toolboxes*. Discourse: London, v. 13, n. 2, 1993, pp. 10-17

\_\_\_\_\_. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. 1998. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, Penn State, v. 34, n. 2, 1998, pp. 119-130.

\_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Curriculo sem Fronteiras*. Porto Alegre, v. 1, n.2, 2001, pp.99-116.

\_\_\_\_\_. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, 2002, pp. 03-23.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performativade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 126, 2005, pp.539-564.

BALL, S.J.; BOWE, R.. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BASTOS, Engrácia de Jesus Correia de Oliveira. *Políticas de avaliação na educação em Portugal e Espanha: um estudo comparativo*. Lisboa: Universidade Aberta, 2012.

BAUER, Adriana. 2006. *Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente*. Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BECA, Carlos Eugênio. *O sistema de avaliação docente no Chile: a visão do Ministério da Educação. O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: CONSED/UNESCO, 2007.

BERLINER, D. C. e BIDDLE, B. J. . *The manufactured crisis*. Reading,MA: Addison-Wesley, 1995.

BLACKBURN, Robert. PUTTEN, James Vander. Avaliação dos docentes em suas múltiplas facetas. In: Sousa, Eda C. B. Machado (org.). *Avaliação de docentes e do ensino*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BODGAN, R., e BIKLEN, S.. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. 1994.

BOLAMINO, Alicia Maria Catalano de. *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Referências, Agentes e Arranjos Institucionais e Instrumentais*. Tese de Doutoramento - PUCRJ, Rio de Janeiro, 2000.

Borges, Abraão António do Espírito Santo Tavares. *Perspetivas de avaliação de desempenho docente: um estudo com professores em Cabo Verde* - Universidade do Minho, Braga, 2012.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A.. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e suas alterações*. Brasília: Imprensa Oficial do Estado, 1986.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução 03/1997. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Wilson Matos. *Projeto de Lei do Senado nº 6.114, de 25 de setembro de 2009. Institui o exame nacional de avaliação do magistério da Educação Básica – ENAMEB*, 2009. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 18 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 6, de 28 de maio de 2009. *Institui o Exame Nacional de Admissão de Docentes*, 2009a. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/images/diretorios/diretorio14/arquivo1492.pdf>>. Acesso em: 18 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Normativa nº 14, de 21 de maio de 2010. *Institui o Exame Nacional de ingresso na carreira docente*. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, n. 24, pp. 11- 24, maio 2010. Disponível em: <[http://noticias.cefet-rj.br/wp-content/uploads/2010/05/20100524-portaria\\_normativa\\_mec.pdf](http://noticias.cefet-rj.br/wp-content/uploads/2010/05/20100524-portaria_normativa_mec.pdf)> Acesso em: 18 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)*: projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.p.106 (Série ação parlamentar: n. 436)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Documento para Consulta Pública.* 2011.a Disponível em: <[http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais\\_para\\_o\\_Exame\\_Nacional\\_de\\_Ingresso\\_na\\_Carreira\\_Docente.pdf](http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf)>. Acesso em: 18 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. *Portal do MEC.* Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 de março de 2012.

BRILHANTE, Susana Leónia Gomes. *Processos supervisivos da avaliação do desempenho docente - Universidade dos Açores, Açores,* 2013.

BRITO. Angela Xavier. E LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Caderno de Pesquisa.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, 2001. pp. 7-38.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A.. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais.* Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 2, 2011, pp. 17-79.

CARDOSO, Ana Cristina Salgueiro Antunes. 2012. *Avaliação do desempenho docente e o professor titular: um estudo de caso numa perspetiva organizacional - Universidade de Aveiro.* Aveiro, 2012.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. *Educação e Pesquisa*, vol.37, no.3, 2011, pp.549-564. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 16 de março de 2012.

CHAGAS, Célia Maria Santos Francisco. *A avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação: um estudo de caso numa escola secundária - Universidade de Lisboa, Lisboa,* 2010.

CHAKUR, C.R. de S. L.. A profissionalidade docente: uma abordagem construtivista. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 117, 2002, pp.149-176.

CHILE. Docente Más: Disponível em: <<http://www.docentemas.cl/index.php>>. Acesso em: 22 de março de 2012.

\_\_\_\_\_. AEP: Disponível em: <<http://www.aep.mineduc.cl/programa.asp>> . Acesso em: 22 de março de 2012a.

\_\_\_\_\_. SNED: Disponível em:  
<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido>. Acesso em: 22 de março de 2012b.

COELHO, Ana Catarina Almeida. 2011. Avaliação do desempenho docente: a realidade no 1º ciclo. Dissertação de Mestrado - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011.

COLÔMBIA. Disponível em:< <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-246098.html>>. Acesso em: 22 de março de 2012.

COSTA. Estela. 2007. Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *SÍSIFO – Revista de Ciências da Educação*. N° 4, 2007, pp. 49- 57.

CPP. *Jornal do Professor*. Projeto de Lei Complementar nº 29/2009. Vestibular para professor é garantia de escola pública de boa qualidade? Setembro/2009.

\_\_\_\_\_. *Jornal do Professor* – Mural CPP. Ano I, edição 4, Agosto de 2012.

CUNHA, Marcílio Lima da. 2009. *Avaliação de desempenho profissional: seus desdobramentos no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

DALLARI. Adílson Abreu. A problemática da seleção de recursos humanos para a Administração Pública. *Educação e Seleção*. São Paulo, nº 11, 1985, pp. 59-67.

DARLING-HAMMOND, Linda. Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisões políticas. In: FLORES, Maria Assunção (org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores, 2010, pp.197-233.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e Performatividade. In: FLORES, Maria Assunção (org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores. 2010, pp.141-159.

DIAS DA SILVA, M.H.G.F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 89, 1994, pp. 39-47.

DIAS SOBRINHO, José Dias. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, pp. 13-62.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DUBAR, Claude. *A Socialização*. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Crise das Identidades*. A Interpretação de uma Mutação. Porto: Edições Afrontamento. 2006.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, Jose Augusto (orgs.). *Fazer investigação*. Contributos para elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O.. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, v. 33, n. 3, 2007, pp. 531-541.

FARINHA, Maria de Fátima Pequito. *Avaliação de Desempenho dos Docentes*. O Processo de Negociação. Mudanças e Desafios - Universidade do Porto, Porto, 2007.

FERREIRA, Marcos Paulo. *Concursos, ingresso e profissão docente*: um estudo de caso dos professores de história (São Paulo, 2003-2005). Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica - EHPS, São Paulo, 2006.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 4, 1991, pp. 41-60.

FIGARI, Gérard. *Avaliar: que referencial?*. Porto: Editora Porto, 1996.

FIGUEIREDO, Luísa Maria Fernandes Martins Rocha Lobão de. 2009. A avaliação de desempenho docente : estudo do processo de implementação com professores de educação especial - Universidade do Minho, Braga, 2009.

FLORES, Maria Assunção. Introdução. In: FLORES, Maria Assunção (org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores. 2010, pp.7-20.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. 2003. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 85, dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 16 de março de 2012.

GAJARDO, Marcelo. A educação depois de duas décadas de mudança. O que aprendemos? O que devemos transformar? In: MARCHESI, Álvaro; TEDESCO, Juan Carlos e COLL, César (coord.). *Qualidade, equidade e reforma no ensino. Metas Educativas 2021*. Madri: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2009.

GARCIA, Margarida Maria Roque. *Avaliação do desempenho docente : as lógicas profissionais na voz crítica dos professores*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências, 2011.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e a educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs). Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, pp. 9-49.

GESQUI, Luiz Carlos. *O índice de desenvolvimento da educação do estado de São Paulo: a materialização da racionalidade tecnológica*. Tese de Doutoramento Pontifícia Universidade Católica - EHPS, São Paulo, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999, pp. 63-92.

GIOVANNI, Luciana Maria. *A prática pedagógica das séries iniciais do 1º.grau: origem e destinação de pesquisas educacionais feitas na Universidade*. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. *A didática da Pesquisa-Ação: análise de uma experiência de parceria colaborativa entre Universidade e Escolas Públicas de 1º e 2º graus*. Tese de Doutoramento - Universidade de São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional docente e as

*transformações na escola. Caderno Cedes (O Professor e o ensino: novos olhares).* Campinas: Unicamp, Ano XIX, n. 44, 1994a, pp. 46-58.

\_\_\_\_\_. *Análise documental nas pesquisas em educação.* Araraquara - SP. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - FCL/UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. *Roteiro para Análise Documental.* Araraquara. Faculdade de Ciências e Letras/UNESP, 1999.

GOIÁS. Secretaria do Estado da Educação. *Manual de orientação para a avaliação de desempenho dos servidores da Seduc/GO.* Goiânia-GO: Seduc, 2009.

GOMES, Luiz Roberto. 1998. *Políticas de seleção de professores:* estudo sobre os concursos públicos para provimento de cargo de professor I na rede estadual paulista na década de 80. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica – EHPS, São Paulo, 1998.

HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo.* Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

HARGREAVES, Andy. A intensificação. O trabalho dos professores – Melhor ou Pior? In: HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna.* Alfragide – Portugal: McGraw-Hill de Portugal, 1998, pp. 3-22.

HERDEIRO, Rosalinda. *Identidade(s), carreira e desenvolvimento profissional:* um estudo junto de professores do 1º CEB. Universidade do Minho: Braga, 2012.

HUMBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas dos professores.* Porto: Porto Editora, 1992.

HUNT, Barbara. Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y surelevancia para mejorar la educación en América Latina. Documentos. Santiago: PREAL, n. 43, 2009.

ISORÉ, Marlène. Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de La OCDE y una revisión de La literatura. *Documentos.* Santiago: PREAL, n. 46, 2010.

JORNAL DA TARDE. *Professor terá curso para dar aula.* São Paulo. 06/05/2009. p. 02.

JORNAL DESTAK. *Para melhorar ensino, SP cria cursinho para os novos professores.* Após concurso, profissionais terão de passar por formação de quatro meses. 06/05/2009, p. 06.

JORNAL DIÁRIO DE S. PAULO. Novos professores do estado vão ter que passar por cursinho extra. Governo vai abrir concurso para contratar 10 mil educadores, que farão curso de qualificação para dar aula. 06/05/2009, p. 04.

JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO. 2009. *1/3 dos docentes temporários do País está em SP.* São Paulo: ESTADÃO.COM.BR. 20/02/2009. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,13-dos-docentes-temporarios-do-pais-esta-em-sp,327153,0.htm>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2013.

JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO. *Escola para professores*. São Paulo: 08/05/2009, p. 04.

KISILEVSKY, Marta. Avaliação de políticas e programas: desafios para a gestão em educação. In: MARTIN, Elena e RIZO, Felipe Martinez (coord.). *Avanços e desafios na avaliação educacional*. Metas Educativas 2021. Madri: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2009.

LAVILLE, Christian. A próxima reforma dos programas escolares será mais bem-sucedida que a anterior? In: WARDE, Mirian, Jorge (org). *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programas de Estudos e Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Curriculum sem Fronteiras*. V.1, nº.2, 2001. pp. 117-130.

LAWN, Martin e OZGA, Jenny. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 4, 1991, pp. 140-158.

LESSARD, Claude. A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 16 de março de 2012.

\_\_\_\_\_. O debate americano sobre a certificação dos professores e a armadilha de uma política educativa "baseada na evidência". *Linhas críticas*. Brasília-Br: Universidade de Brasília – Revista da Faculdade de Educação. V. 15, nº. 28, 2009, p. 63-94. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1516>>. Acesso em 16 de março de 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, Jose Augusto (orgs.). *Fazer investigação*. Contributos para elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. 2006. Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 16 de março de 2012.

MARCELO, Carlos. 2009. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*. Lisboa-Pt: Universidade de Lisboa. N. 8, 2009, pp. 07-22. Disponível em: <[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em: 13 de março de 2012.

MARIN, Alda Junqueira. *Técnicas do trabalho de investigação em educação em destaque: o Roteiro Documental*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política e Sociedade - PUC/SP, s/d.

MARIN, A. J.; GUARNIERI, M. R.; GIOVANNI, L.M. et al.. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. In: *Pro-positões*. Revista da

Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas- S.P.: Faculdade de Educação – UNICAMP, Vol. 1, n.4 (31), 2000, pp.15-24.

MARQUES, Ligia Maria. O Programa de Valorização pelo Mérito implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: opiniões de professores coordenadores. Dissertação de Mestrado - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MELLO, Guiomar N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*. Vol. 14 - n. 1, São Paulo, 2000, pp. 98-110.

MÉXICO. Disponível em: <[http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1\\_Docentes](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Docentes)>. Acesso em 22 de março de 2012.

MINAS GERAIS. *Avaliação de Desempenho Individual* (Cartilha). Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Superintendência Central de Modernização Institucional. Assessoria de Políticas e de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Belo Horizonte: Agosto de 2004

MIZUKAMI, M.G.N. e outros. *Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos-SP: EDUFSCar, 2002.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87 , 2004, pp.309-333. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 03 de novembro de 2012.

NORTH CAROLINE. *Programa NBPTS*. Disponível em: <<http://www.nbpts.org>> Acesso em: 22 de março 2012.

NÓVOA, António. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário*. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: ISEF, 1986.

\_\_\_\_\_. *Histoire & Comparaison: essais sur l'education*. Lisboa: Educa, 1998, pp. 147-185.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto: Porto Editora. 1999. pp.13-34.

OLIVEIRA, D. A. *A educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Maria Elisabete Seabra. *O caminho labiríntico da avaliação do desempenho docente: um estudo com professores de línguas estrangeiras*. Dissertação de Mestrado - Universidade do Minho.Braga, 2012.

PACHECO, José e FLORES, Maria. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

PAULINO. José Abílio Noto da Silva. *O(s) Discurso(s) da Avaliação na Qualidade em Educação: Tendências, Tensões e Dilemas*. Dissertação de Mestrado - Universidade do Porto. Porto, 2007.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; PALAZZO, Janete; OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de. Os planos de carreira premiam os melhores professores?

Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 16 de março de 2012.

PIRES, João Fernando Oliveira. *Avaliação de Desempenho - Procura de um modelo para a profissão docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

POGGI, Margarita. Indicadores e desafios dos sistemas educacionais na América Latina. In: MARTIN, Elena e RIZO, Felipe Martinez (coord.). *Avanços e desafios na avaliação educacional*. Metas Educativas 2021. Madri: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2009.

PORUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), 1986.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei nº 15, de 18 de novembro de 1989. Estrutura a carreira docente e o seu estatuto remuneratório.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Decreto Regulamentador nº 14, de 18 de novembro de 1992. Regulamentação do processo de avaliação do pessoal docente.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei nº 01, de 02 de janeiro de 1998 - Revisão da carreira docente.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Decreto Regulamentador nº 11, de 18 de novembro de 1998 (1998a). Regulamentação do processo de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolas e do ensino básico e secundário, bem como dos educadores da infância. Revogação do Decreto Regulamentador nº 14, de 18 de novembro de 1992.

\_\_\_\_\_. Lei nº 66-B, de 28 de Dezembro de 2007 - Estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei nº 15, de 19 de janeiro de 2007 (2007a). Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Decreto Regulamentador nº 02, de 10 de janeiro de 2008. Regulamenta os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei nº 75, de 23 de junho de 2010. Introduz alterações do Estatuto da Carreira dos Educadores da Infância e dos Profissionais do Ensino Básico e Secundário.

PROCESSO DE PROMOÇÃO. 001. Prova objetiva. Assistente de Diretor de Escola e Diretor de Escola. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação (FUNDAÇÃO VUNESP), 2012.

PROCESSO DE PROMOÇÃO. 027. Prova dissertativa. Assistente de Diretor de Escola e Diretor de Escola. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação (FUNDAÇÃO VUNESP), 2012a.

QUINTANA, Mario. *Nova Antologia Poética*. São Paulo: Globo.2007.

RAVELLA, Pedro. Avaliação do desempenho docente para o desenvolvimento das competências profissionais. In: MARTIN, Elena e RIZO, Felipe Martinez (coord.). *Avanços e desafios na avaliação educacional*. Metas Educativas 2021. Madri: Organização dos Estados Ibero-americanos, 2009.

REIS. Francisco Armandino G.. *Avaliação do desempenho e identidade profissional docente*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 1999.

ROCHA, Maria da Consolação. *Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho - uma análise da experiência de Belo Horizonte*. Tese de Doutoramento - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

ROCHA JR, Orandes Carlos da. 2012. Avaliação docente no ensino público de São Paulo: a bonificação por resultado na opinião do professor. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica. Educação: Currículo, São Paulo, 2012.

SANTOS, Aline Gonçalves Silva dos. *Avaliação de desempenho docente: registros de um percurso seguido - um estudo de caso no 1º CEB*. Dissertação de Mestrado - Universidade do Porto. Porto, 2010.

SANTOS, Lívia Freitas dos. *O Concurso Público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de História aprovados*. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica - EHPS, São Paulo, 2009.

SANTOS, Edson S. A situação funcional dos professores da rede estadual paulista: problemas de seleção e admissão e dos concursos públicos (1976-2010). Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica - EHPS, São Paulo, 2012.

SANTOS, et al..Avaliação de desempenho docente nas redes estaduais de educação básica no Brasil. Artigo publicado no site da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CatarinadeAlmeidaSantos\\_res\\_int\\_GT2.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CatarinadeAlmeidaSantos_res_int_GT2.pdf)>. Acesso em 16 de março de 2012.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 500, de 13 de novembro de 1974. *Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário, e dá providências correlatas*.

\_\_\_\_\_. Instrução SAM-4, de 23 de junho de 1995. (publicado em D.O.E. Poder Executivo. Seção. I, São Paulo. p. 105)

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. *Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas*.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 43.047, de 22 de abril de 1998. *Dispõe sobre a Comissão de Gestão da Carreira instituída pelo artigo 25 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 e dá providências correlatas*.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 890, de 28 de dezembro de 2000. *Institui Bônus Gestão às classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério, e dá outras providências.*

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2000, (2000a). *Institui Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério, e dá outras providências.*

\_\_\_\_\_. Decreto nº 45.348, de 27 de outubro de 2000 (2000b). *Regulamenta a Evolução Funcional, pela via acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério, prevista no artigo 20 da Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997.*

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 909, de 28 de dezembro de 2001. *Institui o Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério e dá outras providências.*

\_\_\_\_\_. Decreto nº 46.167, de 09 de outubro de 2001a. *Regulamenta o Bônus Mérito instituído às classes de docentes do Quadro de Magistério, pela Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2000.*

\_\_\_\_\_. Decreto nº 46.168, de 09 de outubro de 2001b. *Regulamenta o Bônus Gestão instituído às classes de suporte pedagógico do Quadro de Magistério, pela Lei Complementar nº 890, de 28 de dezembro de 2000.*

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 963, de 16 de dezembro de 2004. *Institui o bônus aos integrantes do Quadro Magistério, e dá outras providências correlatas.*

\_\_\_\_\_. Decreto nº 49.365, de 9 de fevereiro de 2005. *Regulamenta e define critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas.*

\_\_\_\_\_. Decreto nº 49.394, de 22 de fevereiro de 2005 (2005a). *Regulamenta a Evolução Funcional, pela via não-acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério, prevista nos artigos 21, 22, 23 e 24 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, alterada pela Lei Complementar nº 958, de 13 de setembro de 2004.*

\_\_\_\_\_. *Secretaria da Educação de São Paulo cria nova agenda para a Educação Pública.* Diário Oficial do Estado de São Paulo. Volume 117. Número 157. São Paulo, terça-feira, 21 de agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007a. *Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, e dá providências correlatas.*

\_\_\_\_\_. Sistema de Avaliação. *Bonificação por Desempenho.* Apresentação em PowerPoint, 2007b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 53.037, de 28 de maio de 2008. *Dispõe sobre a regionalização dos concursos públicos para provimento de cargos do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, define normas relativas a remoção, a substituição e a contratação temporária de docentes e dá providências correlatas.*

\_\_\_\_\_. Decreto nº 53.161, de 24 de junho de 2008a. *Altera dispositivos do Decreto nº 53.037, de 28 de maio de 2008, que dispõe sobre a regionalização dos concursos públicos para provimento de cargos do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, define normas relativas a remoção, a substituição e a contratação temporária de docentes.*

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 74 de 06 de novembro de 2008b. *Institui o Programa de Qualidade da Escola - PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP, indicador de qualidade das escolas estaduais paulistas.*

\_\_\_\_\_. *Programa Qualidade da Escola*. Nota Técnica. Secretaria de Estado da Educação. Março de 2009.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009a. *Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas.*

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009b. *Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica e dá outras providências correlatas.*

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 1.097 de 27 de outubro de 2009c. *Institui o sistema de premiação para integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação e dá outras providências.*

\_\_\_\_\_. Decreto nº 54.628 de 13 de agosto de 2009d. *Regulamenta a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual, e dá providências correlatas.*

\_\_\_\_\_. Decreto nº 55.217 de 21 de dezembro de 2009e. *Regulamenta a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências.*

\_\_\_\_\_. *Programa+Qualidade na Escola - Valorização pelo Mérito*. Reunião Dirigentes Regionais de Ensino. Apresentação em PowerPoint. 2009f.

\_\_\_\_\_. *Profissionais da área da educação terão aumento de 25% em maio*. Publicado no Diário Oficial. Poder Executivo. Seção 1. 9 de abril de 2010, p. 66.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010a. *Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.*

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 1.143 de 11 de julho de 2011. *Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.*

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 13, de 03 de março de 2011a. *Altera o Anexo que integra a Resolução SE 70, de 26-10-2010, que dispõe sobre os perfis*

*profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.*

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 60, de 30 de agosto de 2011b. *Institui Comissão Paritária.*

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 1.163, de 4 janeiro de 2012. *Altera a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual.*

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013. *Dispõe sobre os Concursos Públicos Regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.*

\_\_\_\_\_. Decreto nº 59.850, de 28 de novembro de 2013a. *Altera dispositivos do Decreto nº 49.394, de 22 de fevereiro de 2005, que regulamenta a Evolução Funcional, pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério*

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013b. *Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.*

\_\_\_\_\_. Decreto nº 60.285, de 24 de março de 2014. *Dá nova redação a dispositivos do Decreto nº 45.348, de 27 de outubro de 2000, que regulamenta a Evolução Funcional, pela via acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério, prevista no artigo 20 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, alterada pelas Leis Complementares nºs 1.097, de 27 de outubro de 2009, e 1.143, de 11 de julho de 2011.*

\_\_\_\_\_. Decreto nº 60.650, de 15 de julho de 2014a. *Altera o Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009, que regulamenta a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.*

SCHNEIDER, Mara Cristina. Certificação de professores: Contradição de uma política. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SHIROMA. Eneida Oto e SCHNEIDER, Maria Cristina. Certificação e gestão de professores. Temas & Matizes, Cascavel, nº 13, 2008, pp. 39-48.

\_\_\_\_\_. Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1, 2011, pp. 31-44.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. 2011. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Ilda Maria Lita Pereira. *Avaliação de desempenho: contributo para um estudo da avaliação de desempenho dos professores*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciência e Tecnologia, 2001.

SIQUEIRA. Ivone dos Santos. *Avaliação de desempenho de professores na Rede Estadual de Ensino de Goiás*. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOARES NETO, Joaquim José. Avaliação de professores da Educação Básica. Seminário Internacional "Avaliação de professores da Educação Básica: Uma Agenda em Discussão". Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO. Apresentação em PowerPoint. 2010.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 16 de março de 2012.

SOUZA, Ezerral Bueno de. *O sistema de avaliação da educação básica – Saeb no contexto das políticas educacionais dos anos 90* - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2001.

SOUZA, Valéria de. *O perfil e a atuação do Assistente Técnico-Pedagógico na rede de ensino público do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica - EHPS, São Paulo, 2008.

STOCO, Sergio. *Saeb: uma análise da política*. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Campinas:, 2006.

STRONGE, James H.. O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In: FLORES, Maria Assunção. *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores, 2010, pp.22-43.

TARRINHA, Abílio José dos Santos. *Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2010.

TEIXEIRA, M. C.. *Política e Administração de Pessoal Docente*: um estudo sobre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

TENNESSE. Programa TVAAS. Disponível em: <[http://www.tn.gov/education/assessment/test\\_results.shtml](http://www.tn.gov/education/assessment/test_results.shtml)>. Acesso em: 22 de março 2012.

TERRASÉCA. Maunela. *Avaliação de sistemas de formação: contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentidos*. Manuela - Universidade do Porto, Porto, 2001.

TEXAS. 2012. *Programa Texas Educator Certification – ExCET*: Disponível em: <<http://www.texas.ets.org/tecprogram/>>. Acesso em: 22 de março de 2012.

TODOS PELA EDUCACÃO. Relatório 2008. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/relatorio-de-atividades/>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2013.

TOLEDO PIZA, Sérgio Luiz de. *Empresa, educação e meritocracia: a propósito de Michael Young*. *Revista da Faculdade da Educação*, 1985.

TOMÁS, Isabel; COSTA, Jorge Adelino. Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 16 de março de 2012.

TORRECILLA, F. Javier Murillo. Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa. *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: CONSED/UNESCO, 2007.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? Estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, Lívia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª. ed. São Paulo/SP: Cortez, 1996, pp. 125-193.

UDEMO. Não somos contra a promoção por mérito. s/d. Disponível em: <[http://www.udemo.org.br/Destaque\\_315\\_promo%C3%A7ao\\_por\\_m%C3%A9rito.htm](http://www.udemo.org.br/Destaque_315_promo%C3%A7ao_por_m%C3%A9rito.htm)>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_. Não somos contra a promoção por mérito 2. s/d.a.. Disponível em: <[http://www.udemo.org.br/Destaque\\_320.htm](http://www.udemo.org.br/Destaque_320.htm)>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2013.

\_\_\_\_\_. Não somos contra a promoção por mérito 3. s/d.b. Disponível em: <[http://www.udemo.org.br/Destaque\\_32\\_Merito\\_3.htm](http://www.udemo.org.br/Destaque_32_Merito_3.htm)>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2013.

VASCONCELOS, Luis Antônio. *O Bônus Professor*. Dissertação de Mestrado - Universidade Metodista, São Paulo, 2006.

VAILLANT, Denise. Avaliação de professores em vários países. Seminário Internacional “Avaliação de professores da Educação Básica: Uma Agenda em Discussão”. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 2010. Apresentação em PowerPoint.

VIANNA, Heraldo M . *Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre La naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). *TEIAS.Revista da Faculdade de Educação da UERJ*. Rio de janeiro: UERJ: Faculdade de Educação, Ano 1., n. 2, 2000, pp. 116-134.

\_\_\_\_\_. ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: *Educação no Brasil: história e historiografia*. Sociedade Brasileira de História da Educação (org).Coleção memória da educação. Campinas. São Paulo: Autores Associados. 2001.

WORTHEN, Blaine R. Visão Geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais. In: GOLDBERG, M.A.A.; SOUZA, C. P. *Avaliação de Programas Educacionais – Vissicitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU, 1982, pp.4-9.

WORTHEN, Blaine; SANDERS, James; FITZPATRICK, Jody. *Avaliação de Programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente, 2004, pp. 15-96.

YOUNG, Michel. *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*. Baltimore: Pinguin Books, 1967.

ZAPPAROLI, Irene Domenes. *Política educacional e ações universitárias: um estudo sobre os cursos sequenciais*. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica - EHPS, São Paulo, 2007.

## **ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Você está sendo convidado para participar da seguinte pesquisa: *Como se manifestam os profissionais da educação sobre a política de avaliação de desempenho docente em vigência na rede de ensino pública do Estado de São Paulo.*

A sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Os objetivos deste estudo são: identificar e analisar nas manifestações dos profissionais da rede pública estadual, os elementos de compreensão dos processos de avaliação de desempenho docente na SEE/SP.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e da instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

### **DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL (ORIENTANDO)**

**Valéria de Souza**

---

endereço:

Telefone:

**Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

**Sujeito da pesquisa**

## **ANEXO 2- Avaliação de desempenho docente - 1997**

SECRETARIA DA ADMINISTRACAO E MODERNIZACAO DO SERVICO PUBLICO  
GOVERNO DO ESTADO DE SAO PAULO

AVALIACAO DE DESEMPENHOS - 1997  
FATORES DE AVALIACAO - TIPO 1 - DOCENTE

| Página.: 1 / 2 |

UTILIZE ESTE FORMULARIO COMO "GUIA" PARA A AVALIACAO DO SERVIDOR QUANDO  
ESTIVER USANDO A OPCAO "AVALIAR - EM FORMULARIO".

----- FATORES E AFIRMATIVAS -----

- 1 - ASSIDUIDADE - Considere a frequencia com que o Professor comparece ao trabalho.

- A - SEU NIVEL DE FREQUENCIA E SATISFATORIO.  
B - E IRREGULAR NA FREQUENCIA.  
C - APRESENTA ELEVADO NIVEL DE FREQUENCIA.  
D - NUNCA FALTA.

- 2 - ORGANIZACAO - Considere a capacidade do Professor na organizacao do conteudo de sua disciplina, das aulas e dos recursos de ensino.

- A - AS VEZES HA FALHAS NA ORGANIZACAO DE AULAS E RECURSOS DE ENSINO.  
B - SUAS AULAS SAO EXCEPCIONAIS E USA OS REC. DE ENSINO DE MODO EXEMPLAR.  
C - A ORGANIZACAO DE SUAS AULAS E RECURSOS DE ENSINO APRESENTAM FALHAS.  
D - ORGANIZA MUITO BEM SUAS AULAS E SABE UTILIZAR OS RECURSOS DE ENSINO.

- 3 - ATUALIZACAO - Considere o grau de atualizacao do Professor em relacao ao conteudo de sua disciplina.

- A - SEU GRAU DE ATUALIZACAO EM RELACAO A SUA DISCIPLINA E EXCEPCIONAL.  
B - ESTA MUITO BEM ATUALIZADO EM RELACAO A SUA DISCIPLINA.  
C - ESTA DESATUALIZADO EM RELACAO A ALGUNS ASPECTOS DE SUA DISCIPLINA.  
D - SEU GRAU DE ATUALIZACAO EM RELACAO A SUA DISCIPLINA E SATISFATORIO.

- 4 - RELACIONAMENTO HUMANO - Considere a habilidade do Professor para comunicar-se e relacionar-se com os pais de alunos e com os demais profissionais que atuam na escola.

- A - NAO APRESENTA DIFICULDADE P/ COMUNICAR-SE E RELACIONAR-SE.  
B - COMUNICA-SE E RELACIONA-SE ADEQUADAMENTE.  
C - COMUNICA-SE E RELACIONA-SE PERFEITAMENTE.  
D - APRESENTA ALGUNS PROBLEMAS DE COMUNICACAO E RELACIONAMENTO.

- 5 - DOMINIO EM SALA DE AULA - Considere a habilidade do Professor para lidar com a classe, mantendo um ambiente dinamico e participativo.

- A - MANTEM A CLASSE EM ELEVADO CLIMA DE DINAMISMO E PARTICIPACAO.  
B - MANTEM A CLASSE EM RAZOAVEL CLIMA DE DINAMISMO E PARTICIPACAO.  
C - MANTEM A CLASSE EM EXCEPCIONAL CLIMA DE DINAMISMO E PARTICIPACAO.  
D - NEM SEMPRE CONSEGUE MANTER O DINAMISMO E PARTICIPACAO.

Continua...

SECRETARIA DA ADMINISTRACAO E MODERNIZACAO DO SERVICO PUBLICO  
GOVERNO DO ESTADO DE SAO PAULO

AVALIACAO DE DESEMPENHO - 1997  
FATORES DE AVALIACAO - TIPO 1 - DOCENTE

| Pagina.: 2 / 2 |

UTILIZE ESTE FORMULARIO COMO "GUIA" PARA A AVALIACAO DO SERVIDOR QUANDO  
ESTIVER USANDO A OPCAO "AVALIAR - EM FORMULARIO".

----- FATORES E AFIRMATIVAS -----

6 - INICIATIVA - Considere a capacidade do Professor para tomar decisoes frente  
a situacoes imprevistas.

- A - COSTUMA SAIR-SE MUITO BEM EM SITUACOES IMPREVISTAS.
- B - NAO APRESENTA MAIORES DIFICULDADES FRENTE AS SITUACOES IMPREVISTAS.
- C - TOMA SEMPRE DECISOES PRECISAS FRENTE A SITUACOES IMPREVISTAS.
- D - TEM DIFICULDADE PARA TOMAR DECISOES FRENTE A SITUACOES IMPREVISTAS.

7 - PARTICIPACAO - Considere o grau de participacao do Professor nas atividades  
da escola, tais como: Conselho de Escola, Reunioes Pedagogicas, HTPC,  
Planejamento.

- A - ESPORADICAMENTE PARTICIPA DESSAS ATIVIDADES.
- B - PARTICIPA INTENSIVAMENTE DESSAS ATIVIDADES.
- C - COSTUMA PARTICIPAR DESSAS ATIVIDADES.
- D - PARTICIPA DESSAS ATIVIDADES COM EXCEPCIONAL NIVEL DE ENVOLVIMENTO.

8 - COMUNICACAO - Considere a capacidade do Professor comunicar-se com os  
alunos em classe.

- A - NAO APRESENTA DIFICULDADE PARA SE COMUNICAR COM OS ALUNOS.
- B - APRESENTA EXCEPCIONAL CAPACIDADE DE COMUNICACAO.
- C - COMUNICA-SE MUITO BEM COM OS ALUNOS.
- D - ALGUMAS VEZES SUA COMUNICACAO SE MOSTRA INSATISFATORIA.

9 - INTERESSE - Considere o interesse que o Professor manifesta em relacao ao  
seu trabalho.

- A - DE MODO GERAL MANTEM INTERESSE PELO TRABALHO.
- B - NEM SEMPRE SE MOSTRA INTERESSADO PELO TRABALHO.
- C - SEU NIVEL DE INTERESSE PELO TRABALHO E EXTRAORDINARIO.
- D - DEMONSTRA MUITO INTERESSE PELO TRABALHO.

10 - MOTIVACAO - Considere a capacidade do Professor para manter os alunos  
motivados em suas aulas.

- A - AS VEZES CONSEGUE MANTER OS ALUNOS MOTIVADOS.
- B - CONSEGUE MANTER OS ALUNOS MOTIVADOS COM MUITA FACILIDADE.
- C - APRESENTA EXTRAORDINARIA CAPACIDADE PARA MANTER OS ALUNOS MOTIVADOS.
- D - NAO APRESENTA GRANDE DIFICULDADE PARA MANTER OS ALUNOS MOTIVADOS.

## **APÊNDICE 1:** Roteiro para análise dos documentos<sup>52</sup>

### **1. Identificação do documento**

- 1.1. Título do documento: \_\_\_\_\_  
1.2. Data da publicação: \_\_\_\_\_  
1.3. Localização: \_\_\_\_\_

### **2. Tipo de documento**

#### **2.1. Pessoal**

##### 2.1.1. Fonte

( ) Técnicos do MEC ou SEDUC. De que órgão?

Especificar\_\_\_\_\_

( ) Supervisor de Ensino

( ) Diretor de escola

( ) Professor

##### 2.1.1. Qual o tipo de documento?

Especificar\_\_\_\_\_

#### **2.2. Oficial**

##### 2.2.1. Fonte

( ) Organismos Internacionais. De que órgão?

Especificar\_\_\_\_\_

( ) Ministério da Educação de demais países. De que país?

Especificar\_\_\_\_\_

( ) Ministério da Educação do Brasil

( ) Conselho Nacional de Educação

( ) Senado Federal

( ) Câmara dos Deputados

( ) Secretarias Estaduais de Educação. Qual?

Especificar\_\_\_\_\_

( ) Conselhos Estaduais de Educação. Qual?

Especificar\_\_\_\_\_

( ) Assembleias Legislativas. Qual?

Especificar\_\_\_\_\_

( ) Entidades de Classe. Qual?

Especificar\_\_\_\_\_

( ) Outras instituições. Especificar\_\_\_\_\_

##### 2.2.2. Tipo

( ) Lei                  ( ) Projeto de Lei                  ( ) Portaria                  ( )

Decreto

( ) Resolução    ( ) página WEB                  ( ) Edital

( ) Relatório    ( ) Manifesto                  ( ) notícia de jornais ou  
revistas

( ) Outro documentos.

Especificar\_\_\_\_\_

**3. Circulação:** ( ) restrita ou interna                  ( ) ampla ou externa

---

<sup>52</sup> Este documento foi elaborado a partir dos modelos obtidos em Marin (s/d), Giovanni (1998 e 1999) e Zapparoli (2007).

**4. Assunto:** \_\_\_\_\_

5. Finalidade: \_\_\_\_\_

**6. Autoria:** \_\_\_\_\_

7. Destinatário: \_\_\_\_\_

#### **8. Referenciais presentes no documento:**

---

---

---

---

---

---

**9. Opiniões e pontos de vista presentes no documento (listar):**

---

---

---

---

---

---

---

---

#### **10. Relação com o tema da pesquisa:**

---

---

---

---

---

---

---

#### **11. Considerações finais e pontos importantes a serem destacados:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## **APÊNDICE 2:** Carta de apresentação

Prezado(a) educador(a),

Meu nome é Valéria e sou pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nesta universidade desenvolvo uma pesquisa (doutorado) sobre os processos de avaliação docente no estado de São Paulo.

Este questionário é muito importante para esta pesquisa, por isso, solicito a sua colaboração. No corpo da pesquisa **não haverá identificação do sujeito pesquisado**, garantindo, portanto, o total anonimato.

As respostas devem refletir, dentro das possibilidades deste questionário, a sua manifestação sobre os processos de avaliação docente, na rede pública de São Paulo identificada como Promoção por Mérito. Se possível, não interrompa o preenchimento do questionário até que todas as questões tenham sido respondidas. Solicito também que as respostas sejam dadas individualmente, sem que haja consulta ao colega para responder alguma questão, pois isto interferiria no resultado da pesquisa.

Agradeço antecipadamente a sua disposição em responder ao questionário.

Um forte abraço,

Valéria de Souza

## **APÊNDICE 3:** Questionários<sup>53</sup>

### **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Pesquisadora: Valéria de Souza**

#### **Questionário Tipo C1 Professor**

Caro(a) Professor(a), os dados deste questionário serão utilizados exclusivamente na minha pesquisa (Tese de Doutorado) cujo um dos sujeitos é o professor da rede pública estadual de São Paulo. Desde já, esclareço que fica garantido total anonimato do entrevistado, bem como agradeço sua colaboração com informações que serão relevantes para a pesquisa.

##### **1. Perfil profissional:**

1.1. Tempo de atuação como professor(a) (em anos): \_\_\_\_\_

1.2. Tempo de atuação na rede pública estadual (em anos): \_\_\_\_\_

1.3. Exerce outra profissão além da função de professor(a)? Se sim, qual função? \_\_\_\_\_

1.4. Quanto à sua posição na carreira do QM, atualmente você está classificado na faixa \_\_\_\_\_ (de 1 a 3) e no nível \_\_\_\_\_ (de I a V). Obs.: no holerite há a especificação destes dados, mas caso não saiba responder, deixe em branco esta alternativa.

##### **2. Sobre a participação nas provas de Promoção por Mérito.**

###### **2.1.1. Na primeira edição da Promoção por Mérito (2010), você:**

- ( ) a. não fez a pré-inscrição.
- ( ) b. fez a pré-inscrição, mas sua inscrição não foi deferida.
- ( ) c. fez a pré- inscrição e sua inscrição foi deferida.

Se você indicou a **alternativa b**, responda a questão a seguir.

---

<sup>53</sup> São nove tipos de questionário: A1 - Supervisores que fizeram a última prova de mérito em 2012 e foram aprovados; A2 - Supervisores não elegíveis por um dos critérios na última prova de mérito de 2012; A3 - Supervisores que fizeram a última prova de mérito em 2012 e não foram aprovados; B1 - Diretores que fizeram a última prova de mérito em 2012 e foram aprovados; B2 - Diretores não elegíveis por um dos critérios na última prova de mérito de 2012; B3 - Diretores que fizeram a última prova de mérito em 2012 e não foram aprovados; C1 - Professores que fizeram a última prova de mérito em 2012 e foram aprovados; C2 - Professores não elegíveis por um dos critérios na última prova de mérito de 2012 e C3 - Professores que fizeram a última prova de mérito em 2012 e não foram aprovados. Todos os questionários são idênticos, exceto em dois aspectos: o questionário refere-se ao sujeito da pesquisa portanto muda a apresentação e a questão 5 e os questionários A2, B2 e C2 não possuem a questão 2.3.4 pela inadequação da pergunta ao grupo pesquisado.

2.1.2. Sua inscrição não foi deferida por:

- ( ) a. não estar em efetivo exercício na data base estipulada.
- ( ) b. não ser titular de cargo efetivo ou categoria F.
- ( ) c. não ter cumprido o interstício exigido.
- ( ) d. não estar classificado numa mesma unidades escolar.
- ( ) e. não ter computado o mínimo de pontos exigidos para assiduidade.

ou

- ( ) f. não possuo informação sobre o(s) motivo(s) pelo(o) qual(is) minha inscrição tenha sido indeferida.

Se você indicou a **alternativa c**, responda a questão a seguir.

2.1.3. Depois de sua inscrição deferida, você:

- ( ) a. não fez a prova.
- ( ) b. fez a prova e não obteve a nota mínima necessária para a promoção.
- ( ) c. fez a prova, obteve a nota mínima necessária para a promoção e ficou entre os 20% do contingente integrantes de cada uma das faixas que seriam promovidos.
- ( ) d. fez a prova, obteve a nota mínima necessária para a promoção, mas não ficou entre os 20% do contingente integrantes de cada uma das faixas que seriam promovidos.

2.2.1. Na segunda edição da Promoção por Mérito (2011), você:

- ( ) a. não fez a pré-inscrição.
- ( ) b. fez a pré-inscrição, mas sua inscrição não foi deferida.
- ( ) c. fez a pré- inscrição e sua inscrição foi deferida.

Se você indicou a **alternativa b**, responda a questão a seguir.

2.2.2. Sua inscrição não foi deferida por:

- ( ) a. não estar em efetivo exercício na data base estipulada.
- ( ) b. não ser titular de cargo efetivo ou categoria F.
- ( ) c. não ter cumprido o interstício exigido.
- ( ) d. não estar classificado numa mesma unidades escolar.
- ( ) e. não ter computado o mínimo de pontos exigidos para assiduidade.

ou

- ( ) f. não possuo informação sobre o(s) motivo(s) pelo(o) qual(is) minha inscrição tenha sido indeferida.

Se você indicou a **alternativa c**, responda a questão a seguir:

2.2.3. Depois de sua inscrição deferida, você:

- ( ) a. não fez a prova
- ( ) b. fez a prova e não obteve a nota mínima necessária para a promoção

( ) c. fez a prova, obteve a nota mínima necessária para a promoção e ficou entre os 20% do contingente integrantes de cada uma das faixas que seriam promovidos

( ) d. fez a prova, obteve a nota mínima necessária para a promoção, mas não ficou entre os 20% do contingente integrantes de cada uma das faixas que seriam promovidos.

( ) e. fez a prova apenas para melhorar a sua nota.

2.3.2. Na terceira edição da Promoção por Mérito (2012), você:

( ) a. não fez a pré-inscrição.

( ) b. fez a pré-inscrição, mas sua inscrição não foi deferida.

( ) c. fez a pré- inscrição e sua inscrição foi deferida.

Se você indicou a **alternativa b**, responda a questão a seguir.

2.3.3. Sua inscrição não foi deferida por:

( ) a não estar em efetivo exercício na data base estipulada.

( ) b. não ser titular de cargo efetivo ou categoria F.

( ) c. não ter cumprido o interstício exigido.

( ) d. não estar classificado numa mesma unidades escolar.

( ) e. não ter computado o mínimo de pontos exigidos para assiduidade.

ou

( ) f. não possuo informação sobre o(s) motivo(s) pelo(o) qual(is) minha inscrição tenha sido indeferida.

Se você indicou a **alternativa c**, responda a questão a seguir.

2.3.4. Depois de sua inscrição deferida, você:

( ) a. não fez a prova

( ) b. fez a prova e não obteve a nota mínima necessária para a promoção

( ) c. fez a prova e foi aprovado.

( ) d. fez a prova apenas para melhorar a sua nota.

3.1. Opinião sobre a prova de mérito:

Se você fez a prova de mérito, responda as questões a seguir **colocando um X no quadro que mais reflete sua posição** (concordo, concordo parcialmente, discorda parcialmente ou discordo) em relação às afirmações abaixo:

**Atenção:** caso não tenha feito alguma das edições da prova de mérito, deixe os quadros correspondentes em branco.

**Afirmiação 1.** As provas da Promoção por Mérito foram fáceis.

Para a prova aplicada em 2010:

Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
----------	--------------------------	--------------------------	----------

Para a prova aplicada em 2011:

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

Para a prova aplicada em 2012:

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

**Afirmiação 2.** As provas da Promoção por Mérito foram bem elaboradas.

Para a prova aplicada em 2010:

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

Para a prova aplicada em 2011:

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

Para a prova aplicada em 2012:

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

**Afirmiação 3.** As provas da Promoção por Mérito foram muito longas.

Para a prova aplicada em 2010:

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

Para a prova aplicada em 2011:

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

Para a prova aplicada em 2012:

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

**Afirmiação 4.** As questões das provas da Promoção por Mérito corresponderam à bibliografia indicada para leitura:

Para a prova aplicada em 2010

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

Para a prova aplicada em 2011

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

Para a prova aplicada em 2012

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

**Afirmiação 5.** As provas da Promoção por Mérito conseguem avaliar o perfil profissional dos educadores, suas competências e habilidades estabelecidas em legislação para a rede pública estadual.

Para a prova aplicada em 2010:

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

Para a prova aplicada em 2011:

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

Para a prova aplicada em 2012:

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

**Afirmiação 6.** As provas da Promoção por Mérito conseguem avaliar o desempenho do profissional da rede pública estadual.

Para a prova aplicada em 2010:

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

Para a prova aplicada em 2011:

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

Para a prova aplicada em 2012:

<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
-----------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------

#### 4. Opinião sobre a política de Promoção por Mérito.

**Atenção:** esta parte do questionário pode ser respondida se você fez ou não a prova do mérito em suas 3 edições.

4.1. Com relação ao seu **desenvolvimento profissional**, você considera que a Promoção por Mérito é uma política que:

Justifique sua resposta:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4.2. Com relação à **progressão na carreira**, a Promoção por Mérito é uma política:

Justifique sua resposta:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### **4.3. A Promoção por Mérito é uma política:**

( ) justa ( ) injusta

Justifique sua resposta:

---

---

---

---

---

---

---

4.4. As **mudanças ocorridas** na política de Promoção por Mérito com a publicação da Lei nº 1.143, de 11 de julho de 2011:

- ( ) facilitaram a promoção dos integrantes do Quadro do Magistério.  
( ) dificultaram a promoção dos integrantes do Quadro do Magistério.

Justifique sua resposta:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Na questão abaixo, você deve **numerar as frases de 1 a 6 (sem repetir os números)**, considerando o **número 1** como sendo a frase que possui a **menor influência** e o **número 6** como sendo a frase que possui **maior influência** nas políticas de promoção por mérito:

4.5. As políticas de Promoção por Mérito na Secretaria de Educação de São Paulo são mais influenciadas:

- ( ) pela decisão do (a) Secretário (a) da Educação.  
( ) pela solicitação dos integrantes do Quadro do Magistério.  
( ) pelos organismos internacionais (ex: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO).  
( ) pelas equipes técnicas da Secretaria da Educação.  
( ) pelas experiências de avaliação de desempenho docente desenvolvidas em outros estados brasileiros.  
( ) pelas experiências de avaliação de desempenho docente desenvolvidas em outros países.

Neste grupo de questões, você poderá indicar até **duas alternativas**:

4.6. Com relação à política de Promoção por Mérito, os sindicatos que representam os profissionais da educação da rede:

( ) cumprem um papel de lutar pelos profissionais da educação injustiçados pela política de Promoção por Mérito.

( ) prejudicam os profissionais que querem concorrer à Promoção por Mérito.

( ) não influenciam as decisões da política educacional da SEE/SP, pois não são ouvidos.

( ) não estão preocupados com este tema.

( ) fazem um trabalho importante de esclarecer os profissionais da rede quanto às regras estabelecidas pelo processo.

( ) defendem na justiça os profissionais que se sentem prejudicados pelos critérios de elegibilidade ou pelos resultados da correção das provas.

4.7. Com relação à política de Promoção por Mérito, pode-se afirmar que:

( ) divide a categoria, pois acabou com a isonomia salarial.

( ) valoriza os profissionais que se dedicam a sua profissão.

( ) não consegue reconhecer os melhores profissionais pois mede apenas conhecimento teórico.

( ) tem servido apenas para melhorar o salário dos profissionais que passam na prova.

( ) melhora a atratividade da carreira, pois o salário passa a ser melhor para os profissionais mais dedicados.

( ) melhora a atuação do profissional no desempenho de suas ações.

5. Há alguma questão/informação que não tenha sido abordada nesta pesquisa, **considerando a sua atuação profissional como professor(a)**, e que você considera importante acrescentar?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Agradeço sua colaboração!**  
**A sua contribuição será muito relevante para esta pesquisa.**

**APÊNDICE 4:** Roteiro para análise da Prova aplicada ao diretor do Concurso de Promoção por Mérito 2012

**1. Identificação da prova**

1.4. Público-Alvo:

---

**2. Análise da forma**

2.1. Quanto às orientações:

---

---

---

---

---

---

---

2.2. Quanto ao formato da prova :

---

---

---

---

---

---

---

**3. Análise da prova objetiva**

3.1. Análise do conteúdo das questões objetivas:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3.2. Classificação das questões objetivas a partir das seguintes categorias:

<i>Categoria</i>	<i>Quantidade de questões</i>
Filosofia da Educação	
Sociologia da Educação	
História da Educação	
Psicologia da Educação	
Didática/Metodologia	
Pedagogia	
Administração	
Legislação	
Cotidiano/prática profissional	

3.3. Referenciais presentes nas questões objetivas:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3.4. Relação entre as questões objetivas e o perfil profissional, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede estadual de ensino definidos na Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3.5. Relação entre as questões objetivas e a bibliografia indicada para o concurso de Promoção de 2012:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### **4. Análise da prova dissertativa**

#### 4.1. Análise do conteúdo da questão dissertativa:

---

---

---

---

---

---

---

#### 4.2. Referenciais presentes na questão dissertativa:

---

---

---

---

---

---

4.3. Relação entre a questão dissertativa e o perfil profissional, competências e habilidades requeridas dos educadores da rede estadual de ensino definidos na Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010:

---

---

---

---

---

---

---

4.4. Relação entre a questão dissertativa e a bibliografia indicada para o concurso de Promoção de 2012:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**5 . Considerações finais e pontos importantes a serem destacados:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE 5: Eixos norteadores da pesquisa

Temas/Conceitos/autores	Questões de Pesquisa	Fontes	Objetivos específicos
<p><b>Resgate do contexto histórico do surgimento e intensificação dos processos de avaliação docente.</b></p> <p><b>Análise das políticas educacionais voltadas aos processos de avaliação docente referenciada pelos:</b></p> <p>conceitos de <b>Stephen Ball</b> sobre abordagem do ciclo de políticas. (contexto da influência, da produção de texto, da prática, dos resultados/efeitos, estratégia política)</p> <p>estudos de <b>Claude Lessard</b> que apoiam a análise dos debates sobre avaliação docente a partir da proposta de identificar na pesquisa como regulamentadora, voltada para a defesa da política de avaliação, quanto na abordagem nomeada problematizadora, contrária a tal política.</p> <p>aportes teóricos de <b>Viñao Frago</b> que, a partir de uma análise histórica das reformas educativas, evidencia o seu relativo fracasso por não considerarem a cultura escolar, ou culturas escolares, como defende o autor, pois há um distanciamento entre a cultura dos reformadores e a cultura dos professores. Bem como as diferentes posições da cultura dos gestores e professores.</p> <p><b>A produção acadêmica sobre os processos de avaliação docente.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qual a origem das atuais propostas de avaliação docente? Quais foram as condições históricas que levaram à intensificação do debate da avaliação docente? Com que elementos foram constituídas? Quais as forças sociais que interagem neste intenso debate? (contexto da influência e da produção de texto)</li> <li>Quais os referenciais teóricos que apoiam a pesquisa? (contexto dos resultados/efeitos)</li> <li>O que apresentam pesquisas brasileiras e portuguesas a respeito dos processos de avaliação docente? (contexto dos resultados/efeitos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bibliografia selecionada.</li> <li>Estudos acadêmicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resgatar o contexto histórico do surgimento e intensificação dos processos de avaliação docente.</li> <li>Aprofundar-se no referencial teórico que apoia a pesquisa.</li> <li>Reconstituir a produção acadêmica brasileira e portuguesa sobre os processos de avaliação docente.</li> </ul>
<p><b>Avaliação docente no contexto da profissão e identidade docente.</b></p> <p><b>Perspectiva Problematizadora:</b></p> <p><b>Andy Hargreaves</b> que analisa o cenário de conflito entre a modernidade e a pós-modernidade que afeta a professionalização docente.</p> <p><b>Stephen Ball</b> analisa no contexto da racionalidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processos de avaliação docente influenciam a profissão e a identidade docente? Esta política pode levar a proletarização destes profissionais? Em quais aspectos? (contexto dos resultados/efeitos)</li> <li>Em que contexto de reforma ocorrem os</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bibliografia selecionada</li> <li>Estudos acadêmicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisitar os principais estudos sobre profissão, identidade e desenvolvimento profissional docente, problematizando os processos de avaliação docente no contexto das</li> </ul>

<p>técnica baseada na performatividade e no gerencialismo, levando em conta como sujeito perde seu profissionalismo, subordinando-se aos resultados esperados e se transformando em meros expectadores do processo – o que os desvincula do seu ser profissional.</p> <p><b>Carlos Marcelo</b> que analisa as mudanças num quadro mais amplo de transformações sociais.</p> <p><b>Huberman</b> que analisa as fases em que o professor atravessa ao longo da carreira</p> <p><b>António Nôvoa</b> que aborda a profissão docente a partir de uma análise sócio-histórica</p> <p><b>Gimeno Sacristán</b> que analisa o ato de ensinar com uma prática social e que a profissionalização docente sofre variações de acordo com a sociedade em que este grupo está inserido e seus contextos.</p> <p><b>Lawn, Ozga e Enquista</b> analisam a ambiguidade docente entre a proletarização e o profissionalismo, bem como a ação do Estado no controle e fabricação de uma identidade docente "oficial".</p> <p><b>Dubar</b> que faz uma análise sobre identidade recusando a distinção entre identidade individual e coletiva.</p> <p><b>Martin Lawn</b> que apresenta a tese de que as alterações na identidade docente são manobras, por meio de discurso, pelo estado.</p>	<p>processos de avaliação docente? Quais as influências desta política na cultura escolar? (contexto dos resultados/efeitos)</p> <p>reformas educacionais e suas influências na cultura escolar do ponto de vista dos problematizadores e os regulamentadores.</p>
<p>Perspectiva Regulamentadora:</p> <p>Autores como <b>Ravella, Isoré e Vaillant</b> defendem a avaliação docente como um elemento central nos sistemas educativos, visando seu planejamento e, em alguns casos, permitindo tomada de decisões consideradas eficazes e eficientes, por meio do controle de indicadores.</p> <p><b>Processos de avaliação docente no contexto das reformas educacionais e suas influências na cultura escolar</b></p>	<p><b>Perspectiva Problemática:</b></p> <p>Ball que analisa reformas não como uma simples mudança técnica, mas como mecanismo para "reformar" seus profissionais.</p> <p><b>Vinão Frago e Laville</b> que fazem uma análise das reformas na perspectiva histórica.</p>
	<p><b>Perspectiva Regulamentadora:</b></p>

Temas/Conceitos/autores	Questões de Pesquisa	Fontes	Objetivos específicos
<p>Autores como <b>Gajardo, Poggi e Ravella</b> defendem a avaliação como ferramenta imprescindível para promover e sustentar transformações na área da educação.</p>	<p><b>Experiências internacionais sobre processos de avaliação docente.</b> Os conceitos de <b>Stephen Ball</b> sobre abordagem do ciclo de políticas. Os estudos de <b>Claude Lessard</b> que apoiam a análise dos debates sobre avaliação docente</p> <p><b>Perspectiva Regulamentadora:</b> Análise de informação de sitios oficiais de alguns sistemas educacionais internacionais.</p> <p><b>Perspectiva Problematizadora:</b> <b>Afonso</b> analisa a expansão do Estado-avaliador em especial nos sistemas inglês e americano e <b>Torres</b> aponta as influências do Banco Mundial nas orientações educacionais dos países em desenvolvimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o panorama das experiências internacionais sobre avaliação docente e sua influência no cenário nacional? Que veiculam os sistemas de ensino e os organismos internacionais a respeito do tema? (contexto da influência e da produção de texto)</li> <li>• Quais as modalidades de avaliação docente propostas atualmente no Brasil? (contexto da influência e da produção de texto)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos oficiais nacionais e internacionais</li> <li>• Bibliografia selecionada</li> <li>• Estudos acadêmicos</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstituir os cenários nacional e internacional sobre os processos de avaliação docente tanto na perspectiva regulamentadora como na problematizadora</li> <li>• Resgatar os processos de avaliação docente no Brasil a partir das experiências de Minas Gerais, Goiás e Bahia.</li> </ul>

Temas/Conceitos/autores	Questões de Pesquisa	Fontes	Objetivos específicos
<p><b>A política de avaliação docente na rede paulista de educação e a manifestação dos profissionais da educação quanto à política de Promoção por Mérito.</b></p> <p><b>Perspectiva Regulamentadora:</b></p> <p><b>Análise documental</b> dos processos de avaliação docente da rede pública do estado de São Paulo (legislação, documentos impressos, provas)</p> <p><b>Análise documental</b> dos manifestos e publicações de entidades de classes</p> <p><b>Análise de estudos acadêmicos</b> sobre os processos de avaliação docente.</p> <p><b>Análise dos dados</b> coletados por meio do <b>questionário</b> respondido pelos profissionais da educação (Supervisores de Ensino, Diretores de Escola e Professores).</p> <p><b>Perspectivas Problematizadora:</b></p> <p><b>Análise documental</b> dos manifestos e publicações de entidades de classes</p> <p><b>Análise de estudos acadêmicos</b> sobre os processos de avaliação docente.</p> <p><b>Análise dos dados</b> coletados por meio do <b>questionário</b> respondido pelos profissionais da educação (Supervisores de Ensino, Diretores de Escola e Professores).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qual é o contexto dos processos de avaliação docente na rede pública do estado de São Paulo, em especial a política de avaliação docente denominada Promoção por Mérito? Quais são os processos de avaliação docente que estão presentes na rede pública estadual e quais são seus instrumentos? (contexto da influência e da produção de texto)</li> <li>Qual é o perfil de profissionais da educação que os diferentes processos de avaliação docente estão exigindo? Qual é a concepção de profissional da educação esperado pelo sistema de ensino que se manifesta nos documentos oficiais? O que as provas aplicadas aos profissionais da educação que concorrem à promoção na rede pública estadual avaliam? (contexto da influência e da produção de texto)</li> <li>Como se manifestam os professores e demais profissionais do ensino na SEE/SP a respeito da política de Promoção por Mérito? Como se apropriam, interpretam e reinterpretam esta política? (contexto da prática)</li> <li>Como se posicionam a respeito os sindicatos e entidades de classe que representam os profissionais da educação?</li> <li>Como as estratégias políticas são criadas e recidas, tanto do ponto de vista dos regulamentadores quanto dos problematizadores? (contexto da estratégia política)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudos acadêmicos</li> <li>Bibliografia selecionada</li> <li>Documentação da rede pública do estado de São Paulo</li> <li>Documentação das entidades de classe</li> <li>Dados coletados pelos instrumentos de pesquisa.</li> <li>Manifestações dos sujeitos investigados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resgatar os processos de avaliação docente no estado de São Paulo, por meio da análise documental e retomada de estudos acadêmicos, identificando as principais propostas de tal política, reconstituindo a história recente e o cenário dos processos de avaliação docente na rede pública do Estado de São Paulo, identificada como Promoção por Mérito, bem como caracterizar suas estratégias e instrumentos;</li> <li>Caracterizar os perfis profissionais exigidos nos documentos oficiais da Rede Pública de Educação de São Paulo analisados bem como as concepções de professor, diretor e supervisor manifestadas nesses documentos colocando em destaque a prova aplicada para os diretores de escola da rede pública estadual, para fins de promoção.</li> <li>Investigar as manifestações dos diferentes profissionais da educação no sistema de ensino público paulista sobre o tema avaliação docente, considerando seu percurso profissional, status na carreira e sua situação profissional diante do processo da avaliação docente.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Obter indícios das influências da política de Promoção por Mérito, na carreira, práticas e concepções dos profissionais da educação (professor, diretor e supervisor de ensino) identificando como suas posições quanto à política educacional interferem na apropriação, interpretação/reinterpretação na mesma por esses profissionais;</li></ul>