

Avaliação e carreira do magistério

Premiar o mérito?

SANDRA M. ZÁKIA L. SOUSA*

RESUMO: O texto explora, inicialmente, contribuições, presentes na literatura, que caracterizam como a avaliação de desempenho se apresenta, tendencialmente, em planos de carreira no Brasil e em outros países. Em seguida, aborda os argumentos que realçam as limitações das estruturas tradicionais da carreira do magistério, bem como os que apontam as vicissitudes das políticas de incentivo baseadas nos resultados da avaliação.

Palavras-chave: Avaliação e incentivos. Avaliação de desempenho dos profissionais da educação. Planos de carreira. Remuneração do magistério.

Introdução

As recentes informações e análises sobre a educação básica reiteram a denúncia da baixa qualidade do ensino no Brasil. Sem deixar de considerar os condicionantes externos à escola que incidem nessa qualidade, têm sido destacadas as variáveis internas, com vistas a identificar as de maior potencialidade para a produção da eficácia do trabalho escolar. Dentre as variáveis, o realce é dado ao professor, seja considerando sua formação, condições de trabalho e de salário, seja associando as relações de maior ou menor comprometimento que ele estabelece com a escola e a qualidade do ensino.

Atualmente, os debates passam a contemplar a perspectiva de avaliação de desempenho, até mesmo por ser uma dimensão da avaliação já estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Esta Lei prevê, em seu art. 67, inciso IV, dentre outros dispositivos voltados para os profissionais da educação e estatutos e planos de carreira para o magistério

* Doutora em Educação e Professora da Faculdade de Educação da USP. E-mail: sanzakia@usp.br

público, a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho”.

Até então os elementos comumente considerados para progressão na carreira eram titulação e tempo de serviço. Eventuais iniciativas de avaliação do desempenho ocorriam por iniciativa isolada das escolas e, nesse caso, seus resultados não impactavam na carreira. Também em alguns sistemas públicos de ensino, já se tinha a prática de avaliação de desempenho dos servidores, incluindo-se, aí, os profissionais da educação. Esta iniciativa, muitas vezes conduzida pelas secretarias de administração, apresenta-se com o propósito de elevação dos níveis de qualidade e produtividade do serviço público e de valorização dos servidores. Entretanto, seus impactos na carreira do magistério tendiam a ser tênues, comparativamente aos pesos atribuídos à titulação e tempo de serviço na profissão.

Assim, é a partir da LDBEN nº 9394 que o foco na avaliação dos profissionais da educação vem gradualmente se fazendo presente no conjunto de discussões e iniciativas de avaliação direcionadas à educação básica.

Ao debate ou iniciativas de avaliação dos profissionais tem sido gradualmente aliada a perspectiva de se associar incentivos aos seus resultados. Um dos elementos que tem impulsionado os gestores a incorporar em suas políticas educacionais alternativas de premiação docente e de outros profissionais - ou de escolas por mérito ou produtividade - é a constatação de que as escolas e, particularmente, seus profissionais, não têm se mobilizado para enfrentar os baixos índices de desempenho que muitos alunos vêm reiteradamente apresentando nos testes que integram as avaliações em larga escala. Ou seja, os baixos desempenhos constatados por meio dos testes usualmente não têm estimulado a busca por aprimoramento das propostas e práticas das escolas. Portanto,

[...] o poder de controle e indução subjacente aos delineamentos adotados pelos gestores não se concretizou até o momento. Também, a avaliação que se apresentou em nome da promoção da qualidade não tem sido capaz de contribuir para alterar o baixo rendimento apresentado pelos alunos. Tomando-se como referência os resultados obtidos pelos alunos nas provas, sejam as aplicadas pelo governo federal, sejam as aplicadas pelos estados, o que se ratifica é o baixo rendimento, considerando-se as expectativas definidas quanto ao desempenho esperado no decorrer da trajetória escolar. (SOUSA, 2008).

Tal compreensão vem impulsionando iniciativas de implantação de avaliação de desempenho docente, esboçadas de modo associado a sistemas de incentivos, seja aos docentes individualmente, seja às escolas (SOUSA, 2008; SOUSA; OLIVEIRA, 2007).

Planos de carreira e avaliação

Estudo realizado por Sonia Balzano (2005, p.10) sobre planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica de 24 estados brasileiros e do Distrito Federal constata que a maioria deles editou leis a respeito do assunto após a LDBEN. Porém, eles evidenciam “dificuldade no atendimento a algumas diretrizes, principalmente em relação àquelas que constituem incentivos de progressão por qualificação do trabalho docente (Res. 3/97 do CNE, art. 6º, VI¹), como a avaliação de desempenho e a aferição de conhecimentos”

Embora várias dimensões dos planos sejam analisadas pela autora, retoma-se no presente artigo as observações acerca da estrutura de carreira, tal como tendencialmente delineada nos planos vigentes no Brasil, buscando identificar o lugar reservado à avaliação.

Na maior parte dos planos, há dois patamares de progressão na carreira: um, vertical, que prevê a evolução por titulação, supondo o estímulo à formação dos profissionais, e, outro, horizontal, que prevê a avaliação de desempenho e outros incentivos de qualificação, tal como inscritos nos dispositivos da Resolução CEB/CNE 03/1997. Quanto à avaliação de desempenho como fator de promoção, Balzano (2005, p. 31) constata que “a quase totalidade dos estados com novos planos de carreira ainda não implementou o processo por falta de regulamentação”. Em relação ao tratamento dado à aferição de conhecimentos como elemento de qualificação do trabalho docente, a autora registra que este aspecto não está previsto na maioria dos planos analisados. Em síntese, afirma:

Observa-se que os fatores titulação, tempo de serviço e qualificação, já presentes nos processos tradicionais de promoção das antigas carreiras, são mantidos na maioria das novas. Os outros dois fatores – desempenho e conhecimentos – que envolvem processo de avaliação de professores, quando previstos na lei, carecem de regulamentação para serem implementados. Assim, a maioria das novas carreiras ainda desenvolve-se em bases antigas, isto é, considerando fatores de merecimento que não têm relação com o resultado do trabalho do professor e da aprendizagem do aluno. (BALZANO, 2005, p. 36).

Para uma aproximação com as iniciativas conduzidas em outros países, é oportuno mencionar o estudo desenvolvido por Javier Murillo Torrecilla (2007), com o objetivo de caracterizar a estrutura e funcionamento dos sistemas de carreira e avaliação de desempenho docente em países da América e Europa². O estudo teve como foco os docentes da educação básica das escolas públicas e tomou como referência dados oficiais dos anos de 2003 e 2004. A investigação informa que, na maioria dos países que conta com um sistema de avaliação externa de desempenho docente, dois são os propósitos da avaliação: melhorar e assegurar qualidade de ensino (função

formativa) e utilizar as informações colhidas 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 (função somativa).

Quanto ao uso dos resultados, o autor afirma:

Os resultados da avaliação de desempenho docente, nos países analisados, têm repercussão quanto a: (1) promoção na escala horizontal da carreira (maioria dos países da América Latina e muitos europeus), em geral associada a um incremento salarial; (2) salário (três países da América Latina e cinco da Europa); (3) inclusão como critério para a progressão vertical; (4) vida funcional dos professores – exemplo de Cuba –, cujos resultados negativos poderão determinar o afastamento da docência, ou Bolívia, que, mediante resultados de exames de suficiência profissional, realizados a cada cinco anos, desliga da função pública docentes reprovados numa terceira oportunidade. (TORRECILLA, 2007, p. 23).

Em síntese, são elencados os seguintes modelos de avaliação de desempenho em uso nos países pesquisados:

1. Avaliação de desempenho integrada à avaliação da escola, com ênfase na auto-avaliação do professor, em que não há sistema externo de avaliação, característica principal da autonomia escolar, observada na Finlândia.
2. Avaliação de desempenho para casos especiais, em que o processo não é sistemático, previsto apenas para determinadas situações como para seleção de professores candidatos à licença para qualificação profissional, observado na Espanha e Itália.
3. Avaliação de desempenho como insumo para o desenvolvimento profissional, observada na Califórnia, visando informar ao docente seu desempenho para que busque melhorar sua prática pedagógica, com base nas sugestões e observações a respeito do seu desempenho.
4. Avaliação como base para incremento salarial (Chile e Romênia), que compreendem avaliações periódicas de desempenho docente, visando à concessão de estímulos externos para promoção da melhoria profissional.
5. Avaliação para promoção na escala de progressão docente, observado na Colômbia e no Reino Unido. (TORRECILLA, 2007, p. 24).

Especificamente sobre países da América Latina, conta-se com o estudo realizado no âmbito do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (Llece), projeto coordenado pela Unesco/Orealc, que produziu um diagnóstico sobre avaliação docente em 13 países da região³, abarcando “três momentos chave na vida dos docentes” (SCHULMEYER, 2003): avaliação de conhecimentos, aptidões ou habilidades dos postulantes às carreiras pedagógicas; avaliação da formação docente inicial realizada pelas universidades, escolas normais ou outras instituições formadoras de docentes; avaliação do desempenho dos docentes em exercício de suas funções.

Dentre as conclusões, destacam-se:

- A avaliação docente, em seus três momentos – a saber: avaliação de postulantes, de formação inicial e de desempenho profissional –, não é uma política educacional de longa data e tradição na América Latina, e sobre ela não se acumulou suficiente experiência teórica e prática, para afirmar que qualquer país da região que decida iniciar e desenvolver uma política desse tipo possa somente estudar e aplicar os conhecimentos acumulados em nossos países.
- Embora já existam disposições legais que sustentem a aplicação dessa política educacional na maioria dos países estudados, elas não são aplicadas em uma parte importante deles.
- No entanto, existem sindicatos de educadores em países latino-americanos que mantêm uma atitude de rechaço à implementação da avaliação docente, o que revela que há muito por fazer para conseguir que esse tipo de política educacional tenha a viabilidade política que requer.
- Requer-se fazer um maior esforço na região para alcançar um processo de profissionalização crescente e sustentável dos docentes, e para isso a avaliação de seu desempenho pode contribuir de maneira decisiva, sobretudo se se centrar em seu desenvolvimento profissional [...]. (SCHULMEYER, 2003, p. 17).

Ao tratar das avaliações e carreira do magistério, Creso Franco (2005) aponta o esgotamento de critérios de ascensão baseados essencialmente em titulação e tempo de serviço os quais, considera, têm contribuído para a desvalorização do magistério. Afirma o autor a necessidade de que venham a se articular diversos tipos de avaliação, tendo-se em conta suas potencialidades e limitações. Na Tabela 1, é reproduzido o quadro organizado por Franco, no qual são relacionados tipos de avaliação, suas potencialidades e limitações, bem como alternativas para os diferentes tipos de avaliação.

Os elementos arrolados sobre avaliação e carreira do magistério buscam evidenciar que estamos diante de alterações na estrutura de remuneração e carreira profissional, que gradualmente começam a ser implantadas em sistemas públicos no Brasil, por meio da introdução de novos critérios de avaliação. Ou seja, os critérios tradicionalmente utilizados para progressão na carreira, tais como formação e experiência, tendem a se alterar, contemplando, entre outras dimensões, a avaliação de conhecimentos e de desempenho, apontando para possibilidades salariais diferenciadas. É nessa conjuntura que, sob diferentes delineamentos, emergem nos sistemas educacionais propostas de incentivo aos profissionais da educação ou às escolas, monetários ou não, que se apóiam em análises oriundas da área da economia e da administração.⁴

Tabela 1 – Características dos tipos de avaliação

Tipo de Avaliação	Potencialidades	Limitações	Alternativas
Desempenho de alunos	Sintonizada com o propósito da educação: a aprendizagem dos alunos	- Muitos fatores estão fora do controle das escolas e dos professores - Mesmo no que depende da escola, o desempenho dos alunos é influenciado por vários professores	- Focalizar a melhoria da escola ao longo do tempo, em vez do desempenho em determinado momento. - Conjuguar aspectos coletivos, dependentes da equipe da escola, com individuais, dependentes de cada professor.
Institucional	Assume a escola como unidade de análise	- Risco de burocratização - Não produz informação de cada docente	- Articulá-la com indicadores objetivos apurados por avaliação externa. - Conjugá-la com outros critérios
Conhecimentos e competências de professores	Produz indicador de cada docente	.Conhecimentos e competências podem não garantir boas práticas.	- Articulá-la com outros critérios
Desempenho de professores	Produz indicador para cada docente. Similar à avaliação de outros servidores, feita por meio de preenchimento de questionários e fichas.	- Risco de burocratização e irrelevância.	- Articulá-la com indicadores objetivos, apurados por avaliação externa sobre a escola, em especial com os fatores que promovem bom desempenho docente.

Fonte: Franco (2005, p. 5).

Responsabilização e incentivo

As críticas às tradicionais estruturas salariais e à carreira profissional docente são assim sintetizadas por Alejandro Morduchowicz (2003, p. 38): “não estimulam, promovem o igualitarismo e desanimam, por omissão, a iniciativa docente”.

São esses os principais argumentos que apóiam as iniciativas de associar avaliação e incentivos, que começam a ser implementadas no Brasil, de modo gradualmente mais sistemático. Até anos recentes “a oferta de incentivos não se apresentava como arcabouço das políticas educacionais, havendo registros de iniciativas isoladas ou pontuais de premiação de escolas, professores ou alunos” (SOUSA, 2008), tendo em conta, em geral, os resultados obtidos pelos alunos em provas externas. Mesmo que não se recorra às premiações, vimos convivendo com a difusão, na mídia, de resultados das provas, com destaque para a classificação.

Tal prática, ao que parece, vem tendo fraco poder indutor de mudanças (SOUSA; OLIVEIRA, 2007). Abrem-se, assim, perspectivas de associar consequência aos resulta-

dos, sob a crença de induzir à responsabilização. Nigel Brooke (2006), tendo em conta experiência de outros países, particularmente dos Estados Unidos, sistematiza os ingredientes necessários para a implantação de políticas de responsabilização. São eles:

1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade);
2. o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação);
3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões);
4. os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências). (BROOKE, 2006, p. 379).

Os critérios a serem adotados para a aplicação de incentivos ou sanções podem variar de um para outro contexto, bem como o destinatário, como, por exemplo, o professor ou a escola. O que é certo é que os planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação tendem a sofrer alterações ou, mesmo, ao serem regulamentados, explicitarem novos requisitos de mérito.

Se comumente o mérito correspondia a fatores como assiduidade, pontualidade, incremento na formação, produção intelectual, entre outros, por certo, mesmo que não de modo exclusivo, mas, talvez, preponderante, será incorporado como critério de desempenho dos alunos nas avaliações externas. Este é o elemento novo nas políticas que começam a se delinear no Brasil. É o que Pedro Ravela (2003) denomina de uso dos resultados da avaliação com “consequências fortes”, ou seja, uso dos resultados como mecanismo para aplicação de incentivos e sanções, sob o argumento de mobilizar profissionais da escola e alunos a buscarem melhor desempenho nas provas.

Iniciativa nessa direção vem sendo implementada na rede estadual de São Paulo, divulgada no portal do Governo do Estado, nos seguintes termos:

A Secretaria Estadual de Educação anunciou a implantação de um sistema de avaliação que tem como objetivo valorizar o trabalho de cada equipe escolar (diretor, professores, coordenadores e funcionários). A avaliação levará em conta as taxas de aprovação / reprovação de cada escola, dados de avaliações externas (como o Saresp, o SAEB e a Prova Brasil) e também vai levar em conta indicadores que comprovadamente afetam a qualidade do aprendizado, como a assiduidade dos professores e estabilidade da equipe na escola.

“A ideia é comparar a escola em relação a ela mesma considerando sua evolução em relação ao seu ponto de partida, valorizando a equipe que lá trabalha”, diz a secretária Maria Helena Guimarães de Castro. [...] As equipes escolares que cumprirem as metas receberão incentivos financeiros. Serão definidos incentivos especiais para as escolas que estiverem em situação mais desfavorável, sobretudo nas que se localizam em áreas de alta vulnerabilidade social. (SÃO PAULO, 2007).

Aos resultados da avaliação das escolas, prevê-se a associação de bônus a serem pagos aos servidores, com base no desempenho de suas escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), criado pela atual gestão, que alia taxas de reprovação ao desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (Saresp).

A iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo levou o tema para revista de grande circulação entre educadores da educação básica, em matéria recentemente publicada com o sugestivo título *Vale quanto ensina*: rechaçada por professores e aplaudida por economistas, a remuneração baseada no desempenho é uma das principais polêmicas no cenário da educação brasileira atual (CAMARGO, 2008). Tal reportagem, que divulga posições favoráveis e desfavoráveis à medida, é uma evidência de que tal debate entrou na pauta dos educadores brasileiros, extrapolando os veículos de natureza acadêmica.

Ao lado dos argumentos que apóiam iniciativas da associação de incentivos à avaliação de desempenho, - dando destaque ao seu potencial de motivar o aprimoramento de desempenho docente e, em consequência, dos alunos e ao incentivo que representam para o ingresso e a permanência na profissão de bons profissionais -, há ponderações que alertam para aos seus possíveis riscos. Seguem-se algumas, acerca de limites ou riscos da associação de incentivos à avaliação de desempenho:

- Demanda pela definição clara dos objetivos, para orientar o estabelecimento de parâmetros e medidas. No entanto, frente à polissemia do termo “qualidade” e à dificuldade de se estabelecer uma mesma noção, válida para todos os contextos educativos, além de sua não pertinência, constitui um entrave em sua formulação (MORDUCHOWCZ, 2003).

- Necessidade de garantir recursos financeiros que dêem sustentação à iniciativa, garantindo-lhe credibilidade. No entanto, como diz Morduchowcz (2003, p. 41), “deveria vir acompanhada de um incremento salarial que melhorasse as magras remunerações docentes encontradas na maioria dos casos”.

- Alerta para seus possíveis efeitos, como diminuir a dignidade do docente, minar sua motivação intrínseca, enrijecer os currículos e destruir vínculos entre professores e alunos (CASASSUS, 2007).

- Eventual estreitamento do currículo das escolas que visam se adaptar às exigências do sistema de monitoramento e a possível exacerbação de diferenças cognitivas entre as comunidades ricas e pobres, urbanas e rurais, reforçando as disparidades sociais existentes (FLETCHER, 1995).

- Implicações da assimilação do conceito de quase-mercado na gestão dos sistemas educacionais, em relação aos impactos na segmentação de professores e escolas, podendo intensificar as desigualdades educacionais e sociais.

- O elevado custo pode levar à realização da avaliação de desempenho, baseando-a em critérios de baixa qualidade (TORRECILLA, 2007).

A título de recomendação, Torrecilla e Morduchowcz afirmam:

[...] um sistema de avaliação de desempenho deve ser construído com a participação de professores, sindicatos e comunidade educacional; deve atender princípios de equidade, transparência e justiça para ter credibilidade; é necessário criar uma imagem construtiva da avaliação a favor do professor e de sua atuação profissional; a avaliação docente deve articular-se com a avaliação da escola; a avaliação deve concorrer para a melhoria da qualidade da docência. (TORRECILLA, 2007, p. 24).

[...] há consenso em assinalar que, em não havendo reformas na estrutura organizacional das escolas – entre outras – a *mera* reformulação dos sistemas de remuneração docente não levará a melhoras substanciais na qualidade da educação (independente de como se deseje ou se possa medi-la). (MORDUCHOWCZ, 2003, p. 42).

As considerações apresentadas neste texto sobre avaliação de desempenho dos profissionais da educação associada a incentivos visaram trazer elementos para o debate que se inicia e tende a se intensificar, no Brasil, em torno da questão “premiar o mérito?”. Como se ilustra neste artigo, argumentos se encontram em disputa e expressam, no limite, diferentes concepções de avaliação e de suas possível contribuição na produção da qualidade do ensino. A este debate acrescenta-se a perspectiva de avaliação de conhecimentos, aspecto apenas mencionado no texto, mas que deve se articular à avaliação e carreira do magistério, remetendo às discussões sobre certificação.

O aspecto a ser problematizado não é a pertinência de se desenvolverem processos sistemáticos de avaliação dos profissionais da educação, mas, sim, suas finalidades e, em consequência, o uso a ser feito de seus resultados. Além disso, é fundamental que se considere a avaliação dos profissionais da educação como um dos elementos integrantes da avaliação da escola, analisando-se o trabalho escolar de modo articulado com as políticas educacionais implementadas. Desse modo, impõe-se a sistematização de procedimentos de avaliação das diferentes instâncias dos sistemas educacionais e não, apenas, dos profissionais das escolas e de seus alunos.

Uma perspectiva democrática de avaliação impõe, dentre outros fundamentos, que se considere os integrantes da ação educativa como sujeitos, capazes de assumir o processo de transformação da educação escolar, sob a ótica dos interesses das camadas majoritárias da população.

Recebido em outubro e aprovado em novembro de 2008.

Notas

- 1 O CNE está promovendo debates sobre Diretrizes da Carreira, a partir de documento elaborado pela conselheira Maria Izabel Azevedo Noronha, outubro/2008. Neste documento, são elencadas críticas à Resolução CEB/CNE 03/1997.
- 2 O estudo abrangeu os seguintes países: **América:** Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Estados Unidos (Califórnia e Carolina do Norte), Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. **Europa:** Alemanha, Áustria, Bélgica (C. Francófona, C. Flamengo e C. Valona), Chipre, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Estônia, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra/Gales/Irlanda do Norte e Escócia), República Checa, Romênia e Suécia.
- 3 As informações referem-se aos seguintes países: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala,
- 4 Sobre críticas oriundas das áreas de economia e de administração às carreiras profissionais e estruturas salariais dos professores ver Alejandro Morduchowicz, 2003.

Referências

BALZANO, Sonia. **Estudo dos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica dos estados brasileiros**. Documento elaborado para o CONSED, jul. 2005. Mimeo.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 03, de 08 de outubro de 1997**. Fixa as diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: out. 2008.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

CAMARGO, Paulo de. Vale quanto ensina: rechaçada por professores e aplaudida por economistas a remuneração baseada no desempenho é uma das principais polêmicas no cenário da educação brasileira atual. **Pátio**, a. 12, n. 47, ago./out. 2008.

CARNOY, M.; LOEB, S. **A responsabilidade externa tem efeito nos indicadores educacionais dos alunos?**: uma análise entre os estados dos EUA. Santiago do Chile: PREAL, 2004.

CASASSUS, J. El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 71-79, jan./abr. 2007.

CASSETTARI, Nathalia. Pagamento por performance na educação básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu/MG. **Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**. Caxambu/MG: ANPED, 2008.

FLETCHER, P. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, n. 11, p. 93-112, jan./jun. 1995.

FRANCO, Creso. **Estudos sobre avaliação da educação e valorização do magistério**. Documento elaborado para o CONSED, mar. 2005. Mimeo.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. Carreira, incentivos e estruturas salariais docentes. In: **PREAL – Programa de Reforma Educativa da América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: PREAL Brasil, 2003.

PEREIRA, L. C. B. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Ed. 34; Brasília, DF: Enap, 1998.

RAVELA, Pedro. **Como os sistemas nacionais de avaliação educativa da América Latina apresentam seus resultados**. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Santiago do Chile, maio 2003. (Série Preal Documentos; 22).

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

SÃO PAULO. Portal do Governo do Estado. Disponível em: <www.saopaulo.sp.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2007.

SCHULMEYER, Alejandra. **Estado atual da avaliação docente em treze países da América Latina**. 2003. Disponível em: <<http://www.ceset.unicamp.br/~sandro/st000/19E4-.pdf>>. Acesso em: out. 2008.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da educação básica e gestão das políticas públicas: uma relação em construção. In: BONIN, Iara et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: políticas e tecnologias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 689-702.

_____. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, L. (Org.). **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**: novos marcos regulatórios?. São Paulo: Xamã, 2008. Prelo.

_____.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil**: características, tendências e uso dos resultados. Relatório de pesquisa apresentado à FAPESP. São Paulo, jul. 2007.

TORRECILLA, Javier Murillo. Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa. In: O DESAFIO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA. Brasília: Consed, Unesco, 2007.

Career and evaluation of the teachers *Reward merit?*

ABSTRACT: The text explores, initially, contributions found in the literature that characterize the trends in which performance evaluation is presented in career plans in Brazil in other countries. Then, it addresses the arguments that highlight the limitations of traditional structures of teaching career as well as those that indicate the vicissitudes of policies of incentives based on the results of the evaluation.

Keywords: Evaluation and incentives. Performance evaluation of professionals in education. Career plans. Remuneration of teachers.

L'évaluation et la carrière du professorat *Récompenser le mérite?*

RÉSUMÉ: Le texte initialement examine les contributions, dans la littérature, qui caractérisent comment l'évaluation de la performance est tendancieusement présenté, dans les plans de carrière au Brésil et dans d'autres pays. Ensuite, il traite des arguments qui soulignent les restrictions des structures traditionnelles de la carrière du professorat ainsi que ceux qui montrent les vicissitudes de las politiques d'encouragement établies sur les résultats de l'évaluation.

Mots-clés: Évaluation et encouragement. Évaluation de la performance des professionnelles de l'éducation. Plans de carrière. rémunération du professorat.

Evaluación y carrera del magisterio *Premiar el mérito?*

RESUMEN: El texto explora, en primer lugar, las aportaciones, en la literatura, que caracterizan como la evaluación de desempeño se presenta, en especial, en planes de carrera en Brasil y en otros países. A continuación, aborda los argumentos que realzan las limitaciones de las estructuras tradicionales de la carrera del magisterio, así como los que sugieren las vicisitudes de las políticas de incentivos fundamentadas en los resultados de la evaluación.

Palabras clave: Evaluación y incentivos. Evaluación del desempeño profesional de los profesionales de la educación. Planes de carrera. La remuneración del magisterio.