



Da formação à submissão: concepções de professor na Rede Estadual Paulista

*From teacher education to subordination:
teachers conceptions in the São Paulo State
Public School System*

Gabriel Jorge Rodrigues de Souza¹

<https://orcid.org/0009-0006-9579-1416>

gabriel.jorge@unisantos.br

Hélio da Guia Alves Junior²

<https://orcid.org/0000-0002-5643-8656>

helio.guia@unisantos.br

Resumo

Às luzes da Pedagogia Crítica, este artigo analisa a trajetória normativa da contratação temporária de docentes na rede estadual paulista, com ênfase na Resolução SEDUC nº 44/2024, na Resolução SEDUC nº 83/2025, que institui a Avaliação de Desempenho, e nas alterações promovidas pelas Resoluções SEDUC nº 8/2026 e nº 19/2026. Parte-se da seguinte problematização: qual modelo de professor orienta a implementação da Avaliação de Desempenho? O objetivo consiste em compreender qual concepção de professor é legitimada pelo discurso oficial da rede estadual paulista, bem como identificar as implicações pedagógicas dessa normatização para o trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, desenvolvida por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados indicam o predomínio de uma concepção técnica de docência, expressa na centralidade da mensuração, da classificação, do monitoramento do desempenho e da responsabilização funcional. De forma secundária, aparecem traços de uma concepção tradicional, sobretudo na valorização da autoridade da gestão escolar sobre a permanência do professor. Já a concepção reflexiva comparece apenas de modo residual. Conclui-se que a política analisada ultrapassa o âmbito administrativo e produz efeitos pedagógicos e políticos ao legitimar uma docência operativa, administrável e submetida a mecanismos de controle, em detrimento de uma práxis crítica, autônoma e comprometida com a formação humana.

Palavras-chave: Concepções pedagógicas; Epistemologia da prática; Políticas educacionais.

1. Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos.

2. Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos.

Abstract

In the light of Critical Pedagogy, this article analyzes the normative trajectory of the temporary hiring of teachers in the São Paulo state network, with emphasis on SEDUC Resolution No. 44/2024, SEDUC Resolution No. 83/2025, which institutes the Performance Assessment, and the changes promoted by SEDUC Resolutions No. 8/2026 and No. 19/2026. The following problematization is posed: which teacher model informs the implementation of Performance Evaluation? The objective is to understand which conception of teacher is legitimized by the official discourse of the São Paulo state network, as well as to identify the pedagogical implications of this standardization for the teaching work. It is documentary research, with a qualitative approach and exploratory character, developed through Content Analysis. The results indicate the predominance of a technical conception of teaching, expressed in the centrality of measurement, classification, performance monitoring and functional accountability. Secondly, traces of a traditional conception appear, especially in the valorization of the authority of school management over the permanence of the teacher. The reflective conception, on the other hand, appears only in a residual way. It is concluded that the analyzed policy goes beyond the administrative scope and produces pedagogical and political effects by legitimizing an operative, manageable teaching that is subject to control mechanisms, to the detriment of a critical, autonomous praxis committed to human formation.

Keywords: pedagogical conceptions; epistemology of practice; educational policies.

Introdução

A contratação de docentes por tempo determinado configura-se como um dos eixos centrais da política de gestão da força de trabalho docente no atual sistema público de ensino paulista.

Nesse âmbito, as resoluções administrativas ultrapassam a função meramente procedimental, uma vez que incidem diretamente sobre o vínculo profissional, sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre a própria configuração institucional da escola pública.

Assim, a regulamentação da contratação temporária adquire caráter estratégico, pois articula dimensões administrativas, jurídicas e pedagógicas que repercutem tanto na vida funcional dos professores quanto na dinâmica da rede estadual de ensino.

Nesse cenário, a Avaliação de Desempenho, instituída por meio da Resolução SEDUC N° 83, de 19 de maio de 2025, que tem sido aproveitada a partir da Resolução SEDUC n° 44, de 14 de junho de 2024, passa a ocupar posição relevante na reorganização desse campo normativo.

Tal movimento se relaciona à consolidação de um marco regulatório voltado à sistematização dos critérios de ingresso, classificação, atribuição de aulas, direitos, deveres, deveres funcionais, extinção contratual e mecanismos de controle administrativo aplicáveis aos docentes contratados temporariamente.

Posteriormente, esse marco é reconfigurado pelas Resoluções SEDUC n° 8/2026 (São Paulo, 2026a) e n° 19/2026 (São Paulo, 2026b), que introduzem alterações estruturais e ajustes pontuais no regime anteriormente instituído.

A Resolução SEDUC n° 44, promulgada em 14 de junho de 2024, estabeleceu o marco normativo inicial para a contratação temporária de docentes na rede pública

estadual paulista, sob a égide da Lei Complementar nº 1.093/2009. Seu objetivo principal foi padronizar o Processo Seletivo Simplificado (PSS) e instituir critérios mais definidos para a classificação e a atribuição de aulas e classes.

Em sua redação original, a normativa apresentava caráter fortemente prescritivo, ao estabelecer critérios matemáticos específicos para a classificação, com base em resultados de concursos da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP), tempo de magistério, presença em sala de aula e desenvolvimento profissional, a exemplo do Programa Multiplica SP. Além disso, o documento delimitava direitos, deveres e hipóteses de extinção antecipada do contrato temporário de trabalho.³

Em seguida, a Resolução SEDUC nº 8, de 23 de janeiro de 2026, promoveu modificações substanciais no texto inicial, introduzindo mudanças significativas no regime anteriormente estabelecido. Entre essas alterações, destacou-se a previsão de impedimento para celebração de novos contratos, pelo período de três anos, ao candidato que apresentasse documentos falsos.

Do mesmo modo, passou a prever que o docente cujo contrato fosse extinto por indicação de não permanência do Diretor de Escola, após Avaliação de Desempenho, também ficaria impedido de firmar novo vínculo pelo mesmo período.

Poucas semanas depois, a Resolução SEDUC nº 19, publicada em 9 de fevereiro de 2026, foi editada como instrumento de retificação pontual, incidindo especificamente sobre a penalidade prevista no § 6º do artigo 8º, anteriormente modificado pela Resolução nº 8/2026.

Com essa nova alteração, houve abrandamento da punição aplicada ao docente desligado por indicação de não permanência da direção escolar. Em lugar do afastamento compulsório de três anos, previsto na redação anterior, passou-se a admitir a possibilidade de celebração de novo vínculo contratual, desde que o profissional participe de um novo Processo Seletivo Simplificado (PSS) oficial da SEDUC no próprio ano em que ocorreu a extinção do contrato. Em tese, tal modificação reduz os efeitos da penalidade anteriormente instituída, uma vez que o PSS ocorre ao final do ano letivo.

É nesse contexto que o presente artigo se insere, analisando essa trajetória normativa com o propósito de compreender a lógica interna de sua evolução, os deslocamentos regulatórios produzidos e as concepções pedagógicas que orientam as transformações no modelo de contratação docente temporária no sistema estadual paulista.

3. Programa instituído pela rede estadual que tem por objetivo promover uma troca de experiências entre seus docentes.

A pesquisa parte da seguinte questão: qual modelo de professor orienta a implementação da Avaliação de Desempenho, instituída por meio da Resolução SEDUC nº 83, de 19 de maio de 2025?

Diante disso, define-se como objetivo geral compreender a concepção de docente legitimada pelo discurso oficial da rede estadual paulista, materializado nos documentos supracitados.

Como objetivos específicos, busca-se (i) resgatar as diferentes concepções pedagógicas que subsidiam o trabalho docente; (ii) analisar o projeto pedagógico que se manifesta a partir resoluções supracitadas; (iii) refletir a respeito das possíveis imposições para a prática docente e o planejamento pedagógico.

Para tanto, o estudo configura-se como uma pesquisa documental crítica de abordagem qualitativa, recorrendo à análise de conteúdo (Bardin, 2011), e estabelecendo como categorias *a priori*: (i) concepção técnica; (ii) concepção tradicional; (iii) reflexiva.

Como subsídio teórico, recorreremos aos princípios da Pedagogia Crítica de Franco (2008) e Charlot (2000), à compreensão do papel docente problematizada por Pimenta e Anastasiou (2002) e Paro (2018; 2022) e ao horizonte emancipatório para a Educação proposto Freire (2024; 2025).

Referencial teórico

A compreensão das matrizes conceituais que embasam a atual proliferação do ideário neoliberal nas políticas educacionais exige o resgate dos fundamentos do chamado “Consenso de Washington”.

Conforme analisa Franco (2020, p. 437), esse arranjo “[...] preconiza a desregulamentação, isto é, a não-intervenção do Estado em todas as atividades econômicas como condição *sine qua non* para o desenvolvimento econômico e social em todos os países”.

Longe de se configurar como um tratado diplomático tradicional, esse “consenso” operou, segundo Gentili (2000), como um alinhamento estratégico entre organismos de fomento multilaterais sediados nos Estados Unidos, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o *Export-Import Bank* e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), todos orientados pela mesma lógica mercadológica.

A partir das imposições dessas agências, frequentemente condicionadas à concessão de crédito a países na periferia do capitalismo, Franco (2020) aponta que os imperativos da concorrência, do produtivismo meritocrático e do enfraquecimento

das instâncias coletivas em prol do individualismo colonizaram para além da esfera econômica, reconfigurando as relações sociais e as dimensões da formação humana.

Estabelece-se, desta forma, uma ordem que submete tudo à lógica da privatização e do individualismo meritocrático: “Tanto o sujeito como a família, a escola, os amigos, as relações sociais, a democracia, o espaço público, a cidade, a nação, o Estado, os recursos naturais” (Franco, 2020, p. 436).

No plano educacional, essa racionalidade consolida um imaginário dicotômico que estigmatiza a escola pública como espaço de carência e assistencialismo estatal, enquanto reserva à rede privada o *status* de excelência.

Essa distorção fomenta a mercantilização do ensino, alavancando subsídios que favorecem o setor empresarial e instituindo “um verdadeiro mercado de educação” (Franco, 2020, p. 437). Em outras palavras, a educação vira mercadoria.

Nesse sentindo, molda-se um arranjo escolar impulsionado pela disputa, calcado na crença de que a rivalidade institucional seria o principal motor para a melhoria dos índices educacionais. Charlot (2021) adverte que tal dinâmica se manifesta por duas vias fundamentais: (i) a expansão desenfreada dos conglomerados educacionais privados e (ii) a imposição de mecanismos de concorrência e ranqueamento no interior da própria escola pública.

Trata-se de uma ruptura paradigmática que reconfigura a educação como prestação de serviço, ancorada em preceitos de produtividade e excelência corporativa. A instituição escolar passa a ser gerida sob a ótica da “eficiência”, e as famílias, outrora portadoras de direitos, passam a ser tratadas como “clientes” que exerceriam seu “poder de escolha”, baseando-se em índices performáticos de uma suposta “qualidade” (Barroso, 2005).

Em oposição a essa perspectiva gerencial, a Pedagogia Crítica reivindica o caráter indissociável entre educação e política, refutando a falácia da neutralidade técnica e erigindo a emancipação social como horizonte de sua atuação. Partindo dessa premissa, assume-se que a Educação encontra-se “[...] continuamente mergulhada em relações desiguais de poder, o que, entre outras coisas, lhe confere seu inexorável papel político e ético. Assim, como se sabe, sua prática nunca será neutra” (Franco, 2021, p. 727).

Essa demarcação ética ancora-se na dialética entre opressão e resistência, advertindo que “A pedagogia, distante do caráter crítico, é uma tecnologia social de manipulação de intervenções autoritárias e des-humanas, a favor da reprodução do *status quo*” (Franco, 2021, p. 728), alienando-se das assimetrias históricas que estruturam a sociedade.

Frente aos arranjos contemporâneos de controle do trabalho pedagógico, Pimenta e Anastasiou (2002) fornecem categorias analíticas indispensáveis ao questionarem as identidades docentes forjadas nesse cenário, expondo perspectivas ideológicas que regem o trabalho pedagógico, demonstrando que a docência exige uma revisão constante das lógicas cristalizadas nas instituições. O esteio dessa análise repousa na diferenciação elaborada por Sacristán (1999) entre as esferas da “prática” e da “ação”:

(As práticas) são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. A ação refere-se aos sujeitos, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimentos, seus esquemas teóricos de leitura de mundo (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 178).

A apreensão dessa dialética entre a agência do educador e os enquadramentos institucionais é o que permite a superação crítica de rotinas alienantes. As autoras conferem o nome de “epistemologia da prática” ao movimento dialógico entre o agir reflexivo e a teorização provisória da realidade. É a partir dela que se examinam os três paradigmas ideológicos que historicamente organizam o trabalho docente.

O primeiro, classificado como enfoque tradicional, reduz a profissão à mera reprodução de costumes e saberes consolidados. Sob essa ótica:

[...] esse modelo valoriza o ensino que é praticado nas instituições e que é composto da tradição, da inércia, da permanência do habitus consagrado, que deve ser preservado. Nele, a formação de professor ocorre na prática institucional e o conhecimento profissional é resultado de amplo processo de adaptação à escola e de seu papel social de conservação, não sendo necessária a formação prévia específica. A cultura da escola é o critério de avaliação da atividade docente. (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 183).

O professor é concebido como um zelador das tradições, cuja expertise derivaria do dom ou da transmissão geracional, à semelhança de um ofício artesanal. Pimenta e Anastasiou (2002) alertam que a desvalorização da fundamentação acadêmica que caracteriza esse modelo alinha-se de maneira conveniente às pautas neoliberais, que operam pelo esvaziamento científico e pela precarização do Estado.

A segunda vertente é o enfoque técnico, que posiciona o docente como um mero administrador de pacotes instrucionais e metodologias concebidas externamente:

O professor, nesse enfoque, deve ser formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento. Não necessita ter domínio dos conhecimentos científicos, mas apenas dominar as rotinas de intervenção deles derivadas, desenvolvendo habilidades técnicas. O investimento, portanto, deve ser na sua formação técnico-instrumental. [...] Suas preocupações restringem-se à busca de métodos eficazes para garantir

resultados esperados, sem questionar a natureza e os interesses na sua determinação dos critérios desses resultados e sem se preocupar com a diversidade e a desigualdade das condições de aprendizagem (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 184-185).

Essa perspectiva idolatra a suposta neutralidade do avanço científico, acreditando que a aplicação rigorosa de técnicas garantiria a qualidade educacional de forma automatizada. No entanto, diante da inequívoca falência da neutralidade positivista na atualidade, as autoras rejeitam a abordagem tecnicista, avaliando que essa visão “equivale a tomar parte pelo todo, isto é, atribuir às técnicas um poder que elas, por mais avançadas que sejam, não têm” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 185).

Em contrapartida, propõe-se o enfoque hermenêutico ou reflexivo. Nele, a docência é compreendida em toda a sua teia de ambiguidades, incertezas e exigências sociopolíticas:

O professor, por sua vez, deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes de experiência, do campo específico e pedagógicos e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo. Assim, o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletido) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 185).

Tais concepções, a preservação acrítica (tradicional), a instrumentalização tarefaira (técnica) e a autoria intelectual dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva (reflexiva), não operam no vácuo, mas como marcos para desvendar as imposições das políticas educacionais cotidianas. Afinal, as trajetórias profissionais escapam a formatações inflexíveis:

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão, tanto individual como coletivo, é a base da sistematização de princípios norteadores de possíveis ações, e nunca de modelos (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 199).

Por conseguinte, o antídoto contra o automatismo imposto pelos sistemas de controle gerencial reside na postura investigativa do professor sobre seu próprio trabalho:

A pesquisa da prática individual ou coletiva e seus determinantes possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre nossas próprias incertezas e dificuldades. Possibilita e exige a análise das ações executadas e das ocorrências efetivadas à luz dos (quase sempre imprevistos) resultados. Dá voz ao professor como autor e ator.

Favorece uma autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 199).

A incorporação dessa atitude problematizadora dialoga com as proposições metodológicas de Charlot (2000), que convoca o educador a transcender as obviedades punitivas do senso comum na análise do ambiente escolar. O autor dicotomiza as formas de apreensão da realidade educativa em duas chaves: a leitura negativa e a leitura positiva.

A negativa reflete a perspectiva dominante, que enxerga os extratos populares exclusivamente pelas lentes da privação e da carência. Já a leitura positiva empenha-se em desvelar as construções, potências e estratégias dos sujeitos, superando a mera listagem de suas faltas estruturais.

Para Charlot (2000, p. 30), essa guinada conceitual ultrapassa a semântica, tratando-se, “antes de tudo de uma postura epistemológica e metodológica”.

Quando o sistema adota a métrica do déficit (leitura negativa), as falhas da máquina educacional são convertidas em responsabilidade exclusiva do indivíduo. Ou seja, “o fracasso escolar não é imputável às práticas docentes, mas, sim, aos alunos e às suas famílias” (Charlot, 2000, p. 29). Forja-se, assim, uma cômoda “causalidade da falta”, eximindo a escola de revisar suas barreiras excludentes. Em contraponto, o olhar positivo compromete-se com as lógicas de existência do estudante perante o fracasso, indagando não “o que lhe falta”, mas “como se constroem as barreiras”. Conforme esclarece:

Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-lhes. Nesse sentido, trata-se mesmo de uma leitura “otimista”, para quem fizer questão de usar essa palavra (Charlot, 2000, p. 30).

Charlot (2000, p. 24) adverte que converter apontamentos estatísticos sobre classe social em uma condenação definitiva constitui uma leitura que “é inteiramente abusiva”.

Rejeitar essa fatalidade não significa acabar com a dimensão da opressão material, visto que o aluno permanece um agente histórico real, “porém um sujeito dominado” (Charlot, 2000, p. 31).

O próprio estigma da “deficiência sociocultural” esvazia-se como fato consolidado, revelando-se apenas “uma construção teórica, uma certa maneira para interpretar o que está ocorrendo (ou não está ocorrendo) nas salas de aula” (Charlot, 2000, p. 25). Não

obstante, constata-se tão somente que muitos discentes que tropeçam nos obstáculos sistêmicos provêm das classes trabalhadoras, “nada mais” (Charlot, 2000, p. 25).

É precisamente na ruptura com esse conformismo que converge o ideário de Paulo Freire (2024), ao postular que a docência não pode sucumbir ao papel de mero repassador de currículos pasteurizados, mas deve assumir a corresponsabilidade pela conscientização crítica a respeito das amarras sociais.

Práticas que exigem reflexão contínua, como é o caso intrínseco do trabalho pedagógico, assumem o encargo ético de desafiar as convenções dominantes e construir autonomia.

Franco (2021) reitera essa posição, elucidando que o ensino só adquire validade emancipatória quando cultiva a resistência do educando. Na ausência dessa intencionalidade, o professor atua como um agente da reprodução social.

Contudo, sob o peso de avaliações engessadas e da imposição de metas quantitativas externas, componentes críticos são frequentemente sufocados por não atenderem ao pragmatismo das testagens em larga escala.

A imposição desse ritmo reconfigura as instituições, limitando-as a meras linhas de transmissão da ideologia vigente, em que as relações pedagógicas são reduzidas a atividades “dominadas, submissas, competitivas, meritocráticas, reprodutivistas e, como reforçaria Paulo Freire, práticas meramente bancárias” (Franco, 2020, p. 424).

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo documental crítico de natureza básica, de abordagem qualitativa e com finalidade exploratória (Gil, 2008), tomando como referência os dados qualitativos presentes no *corpus* constituído a partir da Resolução SEDUC Nº 83, de 19 de maio de 2025 e suas derivações.

Com base no método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016), os resultados foram examinados a partir do tratamento dos dados qualitativos produzidos em decorrência do conceito de Concepção Docente presentes no *corpus*. Esse material foi submetido a um processo de codificação e categorização, o que possibilitou identificar temas-chave recorrentes, dos quais derivaram as categorias de análise mobilizadas neste estudo.

De acordo com Severino (2013), os procedimentos metodológicos foram estruturados a partir do levantamento das fontes bibliográficas que compõem o referencial teórico desta pesquisa. A partir dessas fontes, realizou-se a leitura e a

análise interpretativa, com vistas à sistematização dos resultados que, no âmbito deste trabalho, podem favorecer a categorização das diferentes concepções em questão.

Nessa perspectiva, a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), já mencionada, foi utilizada para a definição das seguintes categorias de análise estabelecidas *a priori*, fundamentadas nos conceitos provenientes do referencial teórico da pesquisa: (i) concepção técnica; (ii) concepção prática; (iii) concepção reflexiva.

Ao considerar a radicalidade da dialética dominação/resistência, as categorias definidas *a priori* reafirmam a compreensão de Franco (2021) como ponto de partida epistemologicamente sustentado na perspectiva da Pedagogia Crítica, a qual parte do entendimento de que, se a Pedagogia não assume intencionalidade emancipatória, converte-se em tecnologia social voltada à manutenção do *status quo*.

Resultados

O quadro abaixo apresenta uma síntese interpretativa que demonstra o predomínio dos elementos regulatórios presentes nas resoluções, em diálogo com os modelos de docência sistematizados por Pimenta e Anastasiou (2002).

Considerando a extensão do *corpus*, optou-se pela seleção de apenas alguns fragmentos que compõem as resoluções, ilustrando de forma material a proximidade entre os discursos que circulam nos documentos oficiais e as concepções de docência apresentadas no referencial teórico.

Quadro 1. Síntese interpretativa das resoluções

Concepção de docência	Evidências diretas nas resoluções	Síntese interpretativa
Técnica	“A pontuação final da classificação será composta pelo somatório dos seguintes critérios e com o peso correspondente” (São Paulo, 2024, p. 2); “A Avaliação de Desempenho Final terá finalidade somativa” (São Paulo, 2025, p. 4).	É a concepção predominante, pois a docência aparece associada à classificação, ao desempenho, à mensuração e à responsabilização funcional.
Tradicional	“O processo de avaliação será consolidado pela equipe gestora, sob a responsabilidade do Diretor de Escola/Diretor Escolar” (São Paulo, 2025, p. 3); “indicação à não permanência na unidade escolar pelo Diretor de Escola ou Diretor Escolar” (São Paulo, 2026a, p. 1).	Surge de forma secundária, especialmente no peso atribuído à autoridade institucional e à validação hierárquica da prática docente.
Reflexiva	“A Avaliação de Desempenho Diagnóstica terá finalidade formativa” (São Paulo, 2025, p. 4); “devolutiva construtiva e específica (‘feedback’)” (São Paulo, 2025, p. 4); “Plano de Desenvolvimento Individual - PDI” (São Paulo, 2025, p. 4).	Comparece apenas de modo residual, como traço formativo limitado, sem alterar o predomínio do controle, da padronização e da avaliação somativa.

Fonte: elaborado pelos autores com base em São Paulo (2024, 2025, 2026a, 2026b).

Os resultados evidenciam que o discurso normativo da rede estadual paulista se aproxima predominantemente da concepção técnica de docência, na medida em

que privilegia classificação, indicadores, metas, permanência funcional e sanções administrativas.

De modo secundário, aparecem traços de uma concepção tradicional, sobretudo na centralidade atribuída à autoridade da gestão escolar sobre a permanência do professor.

Já a concepção reflexiva comparece apenas de forma residual, limitada a menções à devolutiva formativa e ao PDI, sem alterar o predomínio da racionalidade classificatória e de controle.

Análises dos resultados

A análise do *corpus* permite compreender que a Resolução SEDUC nº 44/2024, posteriormente alterada pelas Resoluções nº 8/2026 e nº 19/2026, não apenas organiza tecnicamente a contratação temporária, mas também produz uma determinada concepção de docência.

Em outras palavras, os dispositivos analisados definem o que se espera do professor, quais atributos são institucionalmente valorizados e quais condutas podem conduzir ao fim do contrato. Por isso, esta análise, que assume como ponto de partida a perspectiva da Pedagogia Crítica (Franco, 2021; Freire, 2024, 2024), não se limita ao plano jurídico-administrativo, pois o que se encontra em disputa é também o próprio sentido do trabalho pedagógico e a concepção de professor que subsidia a construção desses instrumentos legais.

Nessa direção, a categoria que emerge com maior força é a concepção técnica, o que se evidencia na centralidade atribuída à classificação matemática, à padronização dos critérios de ingresso, ao monitoramento do desempenho e à possibilidade de desligamento vinculada aos resultados da Avaliação de Desempenho.

Tal dinâmica aproxima-se diretamente do que Pimenta e Anastasiou (2002, (p. 184-185) identificam como enfoque técnico, no qual o professor é formado para executar rotinas e buscar “métodos eficazes para garantir resultados esperados”, sem necessariamente problematizar os fins e os interesses que definem tais resultados. Em outros termos, quando o trabalho docente passa a ser regulado por métricas, critérios uniformizados e sanções funcionais, a docência tende a ser reduzida a desempenho administrável, negando qualquer possibilidade concreta de autonomia docente.

A contribuição de Paro (2018) aprofunda essa crítica ao recolocar o debate no interior da especificidade do trabalho educativo. Para o autor, “o produto do processo educativo consiste no ser humano educado; por isso, diferentemente do que acredita

a pedagogia tradicional, boa escola não é a que dá boas aulas, mas aquela que forma bons cidadãos” (Paro, 2018, p. 61).

Paro (2018, p. 62) segue nessa discussão, advertindo-nos que os processos educativos são “muito mais complexos do que produzir certificados que nada certificam ou realizar ‘avaliações’ em larga escala para produzir ranques que nenhum benefício trazem ao ensino”.

Nessa perspectiva, a lógica que estrutura a Avaliação de Desempenho revela um deslocamento importante, já que, em vez de tomar a formação humana como núcleo do processo educativo, subordina o professor a mecanismos de aferição e controle que privilegiam a verificabilidade administrativa e anulam o *ethos* profissional da docência.

Esse movimento torna-se ainda mais problemático quando relacionado à crítica de Franco (2021, p. 727), para quem a educação está “continuamente mergulhada em relações desiguais de poder”, razão pela qual sua prática nunca é neutra. Assim, o que se apresenta como mera racionalização técnica do vínculo temporário, na verdade, produz nefastos efeitos políticos sobre o trabalho pedagógico.

Colocando de outra forma, quando a permanência do professor depende da submissão a critérios externos de desempenho e à validação hierárquica da gestão, a docência deixa de ser reconhecida prioritariamente como práxis intelectual e passa a ser tratada como função regulável, substituível e passível de punição. Também por isso, conforme Freire (2025), lembramos que o respeito à autonomia e à dignidade é um imperativo ético.

No *corpus* analisado, contudo, a autonomia aparece menos como fundamento da prática e mais como dimensão comprimida por exigências de conformidade. Ao lado dessa predominância técnica, os documentos também evidenciam traços de uma concepção prática, embora em posição subordinada. Isso ocorre sobretudo porque a permanência do docente não parece depender apenas de indicadores objetivos, mas também de sua adaptação passiva ao cotidiano institucional e à leitura que a gestão faz de sua adequação à escola.

Como vimos em Pimenta e Anastasiou (2002, p. 178), a prática corresponde às formas institucionalizadas de educar, enquanto a ação se refere aos sujeitos, seus valores, seus compromissos e suas escolhas.

No caso das resoluções analisadas (São Paulo, 2024, 2025, 2026a, 2026b), essa dimensão prática aparece menos como valorização da experiência docente e mais como exigência de ajustamento à cultura organizacional da unidade escolar.

Entretanto, a contribuição de Paro (2018, p. 61) traz condições para que essa dimensão não seja interpretada de forma superficial, pois, ao refletir sobre a educação

como processo de trabalho, o autor afirma que, na atividade educativa, “tanto o educador quanto o educando são considerados trabalhadores que despendem sua energia humana (força de trabalho) na realização do produto”.

Mais adiante, Paro (2018, p. 65) reforça que, no processo pedagógico, “o objeto de trabalho por excelência é o educando, pois é este quem se transforma (em sua personalidade viva) para dar origem ao produto”.

Essa formulação é decisiva, porque impede compreender a docência como atividade unilateral, mecânica ou autorreferida. O professor não opera sobre matéria inerte, nem produz um resultado exterior a sujeitos, uma vez que seu trabalho se realiza numa relação formativa em que o educando participa do próprio processo de constituição do produto educativo.

É exatamente nesse ponto que a concepção reflexiva adquire centralidade analítica, ainda que apareça fragilizada no regime normativo estudado. Para Pimenta e Anastasiou (2002), o enfoque reflexivo compreende o professor como intelectual que mobiliza saberes da experiência, do campo específico e do campo pedagógico para enfrentar situações singulares, ambíguas e incertas.

Paro (2018, p. 65) converge com essa compreensão ao insistir que, no trabalho educativo, “não se trata de mero objeto, como acontece na produção material, por exemplo, mas de um sujeito”. Em outras palavras, se o objeto do trabalho pedagógico é um sujeito, então o ensino não pode ser adequadamente compreendido por esquemas rígidos de produtividade, previsibilidade e controle externo. A própria natureza da ação pedagógica exige interpretação, mediação e abertura à imprevisibilidade.

Essa leitura torna-se ainda mais consistente quando articulada à dialogicidade freireana. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2024, p. 95).

A perspectiva freireana (Freire, 2024) opõe-se frontalmente a qualquer visão da docência como simples operação de transmissão ou mera execução de protocolos, pois o que define a prática educativa é precisamente sua condição relacional, dialógica e histórica.

Na mesma direção, à luz de Charlot (2000), Souza, Alves Junior e Franco (2026) explicitam que o aprendizado é mais amplo do que a mera aquisição de conteúdos, uma vez que existem muitas coisas a serem aprendidas:

Por isso, definir o saber implica trazer um sujeito e sua relação com o mundo, uma vez que definir o saber é trazer para dentro dessa definição um sujeito, de certa maneira mais amplo do que o sujeito do saber, em uma relação mais ampla com o mundo. Nessa perspectiva,

a questão pedagógica se torna inseparável da forma como a escola institui as figuras do aprender. (Souza; Alves Junior; Franco, 2026, p. 9).

Além disso, Paro (2018, p. 72) formula uma crítica particularmente importante ao observar que a dificuldade dos próprios educadores em compreender a educação como processo de trabalho “expõe a dimensão do problema da inconsistência da escola em tratar de questão de importância decisiva para a emancipação intelectual das crianças e jovens”.

Essa observação é extremamente fecunda para a análise do *corpus*, pois mostra que a precarização do trabalho docente não se dá apenas pela instabilidade contratual, mas também pela erosão da consciência crítica sobre a natureza do próprio fazer pedagógico.

Quando o sistema passa a valorizar predominantemente desempenho, adequação e permanência funcional, com ênfase no “saber-fazer” (Alves Junior, 2024), torna-se mais difícil sustentar uma autocompreensão do professor como sujeito de práxis, pesquisa, mediação e formação humana.

Sob outro ângulo, a crítica de Charlot (2000) também contribui com a esta discussão ao defender que a leitura positiva da realidade escolar constitui antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica, deslocando o olhar da lógica da falta para a compreensão do que os sujeitos fazem, sabem e constroem.

No entanto, a racionalidade presente nas resoluções opera em sentido inverso, pois tende a enquadrar o docente a partir de critérios de insuficiência, adequação e permanência. Em vez de interrogar as condições concretas do trabalho pedagógico, o dispositivo favorece uma racionalidade classificatória, mais próxima da mensuração do que da compreensão.

Nesse contexto, os resultados permitem afirmar que o modelo de professor legitimado pelo discurso oficial da rede estadual paulista se organiza majoritariamente em torno da concepção técnica, incorpora de forma subordinada traços de uma concepção prática adaptativa e enfraquece a concepção reflexiva da docência. A técnica manifesta-se na centralidade da mensuração, da padronização e da responsabilização individual.

Às luzes dos modelos de docência apresentados por Pimenta e Anastasiou (2002), a concepção prática aparece como adequação à cultura institucional e à expectativa da gestão. A concepção reflexiva, por sua vez, comparece sobretudo como ausência, isto é, como dimensão obscurecida por um regime que pouco reconhece a docência como trabalho intelectual, relacional e interpretativo.

Em síntese, a trajetória normativa analisada não apenas regula contratos, mas produz pedagogicamente uma determinada expectativa de performance a respeito do professor. Trata-se de uma docência submetida a mecanismos de vigilância, avaliação e eventual exclusão, cujo horizonte tende a aproximá-la de uma função operativa e administrável, e não de uma práxis crítica comprometida com a formação humana.

Contra esse rebaixamento, as discussões aqui engendradas recolocam a docência no campo da complexidade histórica, ética e política. Nessa chave, a disputa em torno da Avaliação de Desempenho não é meramente funcional. Ela é, em sentido forte, uma disputa sobre qual concepção de professor será legitimada na escola pública paulista e qual é o projeto de sociedade que se espera instituir a partir da escola do trabalho docente que se legitima.

Considerações finais

A análise empreendida ao longo deste artigo permitiu compreender que a trajetória normativa composta pela Resolução SEDUC nº 44/2024 e por suas alterações posteriores, introduzidas pelas Resoluções nº 8/2026 e nº 19/2026, ultrapassa o âmbito estritamente administrativo da contratação temporária e incide diretamente sobre a definição institucional do trabalho docente na rede estadual paulista.

Ao responder à questão que orientou esta investigação, conclui-se que a implementação da Avaliação de Desempenho, tal como se apresenta no *corpus* analisado, encontra-se ancorada predominantemente em uma concepção técnica de professor, na medida em que privilegia critérios de mensuração, padronização, monitoramento e responsabilização funcional.

Nesse contexto, o discurso oficial da rede estadual tende a valorizar o docente que se assujeita aos critérios externos de controle, e não aquele que interpreta criticamente a realidade escolar, elabora mediações pedagógicas próprias e reconstrói reflexivamente sua prática.

Ao mesmo tempo, os documentos também deixam entrever traços de uma concepção prática, porém de forma subordinada e regulada. Isso ocorre porque a permanência do docente parece depender, em alguma medida, de sua submissão à cultura institucional da escola e à leitura que a gestão faz de sua adequação ao ambiente organizacional.

Em consequência, a prática aparece menos como espaço de autoria pedagógica e mais como instância de subordinação.

Diante disso, pode-se afirmar que a política analisada tende a legitimar um professor operário, avaliável e administrável, cuja permanência depende de sua adequação a parâmetros definidos externamente.

Em contrapartida, o professor reflexivo, intelectual e comprometido com a leitura crítica da realidade escolar aparece enfraquecido. Com isso, a disputa em torno da Avaliação de Desempenho revela-se, em sentido profundo, como disputa acerca do próprio significado da docência na escola pública paulista.

Por fim, importa reconhecer que este estudo, por seu caráter documental, não pretende esgotar a complexidade da questão. Seu alcance reside em evidenciar como os documentos oficiais produzem discursivamente uma concepção de professor e, ao fazê-lo, orientam determinadas formas de organização do trabalho pedagógico.

Novas investigações poderão aprofundar os efeitos concretos dessas normativas no cotidiano escolar, especialmente a partir da escuta dos docentes submetidos a esse regime.

Ainda assim, o percurso analítico desenvolvido já permite sustentar que pensar a contratação temporária apenas como tema administrativo significa obscurecer seu alcance pedagógico e político.

Em última instância, o que está em jogo não é somente a permanência contratual de professores, mas o tipo de escola pública que se deseja sustentar e o lugar que nela será reservado à autonomia, à reflexão crítica e à formação humana.

Referências

ALVES JUNIOR, Hélio da Guia. A Hegemonia do “Saber-Fazer” e a Formação de Professores: Contradições Epistemológicas. **Revista Internacional Educon**, v. 5, n. 3, p. e24052011, 2024. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1793>. Acesso em: 28 fev. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsNCwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2026.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. **PesquisEduca**, v. 13, n. 31, p. 726-742, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiSEDUCa/article/view/1183/955>. Acesso em: 02 mar. 2026.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 42, p. 423-439, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/6299/5144>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 90. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Liberalismo em Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **O capital para educadores ou aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

PIMENTA, Selma. Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED. Sul, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 44, de 14 de junho de 2024**. Dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, e dá providências correlatas. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://deitarare.educacao.sp.gov.br/resolucao-44-de-14-de-junho-de-2024/>. Acesso em: 02 mar. 2026.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 83, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho dos Integrantes do Quadro de Magistério, das Escolas de Tempo Parcial e das Escolas de Ensino Integral, revoga dispositivos da Resolução SEDUC nº 61/2024 e dá providências correlatas. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-SEDUC-no-83-de-19-de-maio-de-2025-dispoe-sobre-a-avaliacao-de-desempenho-dos-integrantes-do-quadro-de-magisterio-qm-das-escolas-de-tempo-parcial-e-das-escolas-de-ensino-integral-revoga/>. Acesso em: 02 mar. 2026.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 8, de 23 de janeiro de 2026**. Altera, inclui e revoga dispositivos da Resolução SEDUC nº 44/2024, que dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar nº 1.093/2009. São Paulo, 2026a. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-SEDUC-no-8-de-23-de-janeiro-de-2026-altera-inclui-e-revoga-dispositivos-da-resolucao-SEDUC-no-44-2024-que-dispoe-sobre-a-contratacao-de-docentes-por-tempo-determinado-de-que-trata-a-le/>. Acesso em: 02 mar. 2026.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 19, de 9 de fevereiro de 2026**. Altera dispositivo da Resolução SEDUC nº 44/2024, alterada pela Resolução SEDUC nº 8/2026, que dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar nº 1.093/2009. São Paulo, 2026b. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-SEDUC-no-19-de-9-de-fevereiro-de-2026-altera-dispositivo-da-resolucao-SEDUC-no-44-2024-alterada-pela-resolucao-SEDUC8-2026-que-dispoe-sobre-a-contratacao-de-docentes-por-tempo-determina/>. Acesso em: 02 mar. 2026.

SOUZA, Gabriel Jorge Rodrigues de; ALVES JUNIOR, Hélio da Guia; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da Relação com o Saber: Contribuições Teóricas e Implicações Epistemológicas para a Educação. **Revista Internacional Educon**, Sergipe, Brasil, v. 7, n. 1, p. e092026-006, 2026. DOI: 10.47764/e092026-006. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/105>. Acesso em: 14 abr. 2026.

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

