



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RUBENS DA COSTA FERREIRA

**A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
EM TEMPOS DE REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO EM MUNICÍPIOS
PARAENSES**

**BELÉM-PA
2022**

RUBENS DA COSTA FERREIRA

**A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
EM TEMPOS DE REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO EM MUNICÍPIOS
PARAENSES**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/ICED, Linha de “Políticas Públicas Educacionais”, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Dalva Valente Guimarães Gutierrez.

**BELÉM-PA
2022**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

F383a Ferreira, Rubens da Costa.
A avaliação de desempenho de Professores da Educação Básica em tempos de redefinição do papel do Estado em Municípios paraenses / Rubens da Costa Ferreira. — 2022.
282 f. : il.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2022.

1. Avaliação de Desempenho. 2. Valorização do Magistério. 3. Plano de Carreira. 4. Servidores Públicos. 5. Movimentação na Carreira. I. Título.

CDD 658.3125

RUBENS DA COSTA FERREIRA

**A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
EM TEMPOS DE REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO EM MUNICÍPIOS
PARAENSES**

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Dalva Valente Guimarães Gutierrez – Orientadora
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a. Dr.^a. Terezinha Fatima Andrade Monteiro dos Santos - Examinadora Interna
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva - Examinador Interno
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a. Dr.^a. Vera Maria Vidal Peroni - Examinadora Externa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira - Examinador Externo
Universidade Federal de Goiás – UFG

Prof.^a. Dr.^a. Rosana Maria Gemaque Rolim - Examinadora Interna
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a. Dr.^a. Alda Maria Duarte Araújo Castro - Examinadora Externa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Belém-PA, ____/____/ de 2022.

“A emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores”

(MARX, K.; ENGELS, F., 1848)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Hilda e Raimundo, que, mesmo diante das adversidades próprias das famílias de trabalhadores brasileiros que precisam cotidianamente lutar pela existência, me possibilitaram as condições necessárias ao percurso de meu processo formativo;

Aos meus filhos, Izabele e Iure, pelo carinho e amor recíprocos e sempre confortante nos momentos difíceis dessa jornada;

À minha esposa, Kliciane Ramos Ferreira, pela sempre parceria, compreensão, dedicação e motivação para que esse percurso fosse cumprido;

Aos meus irmãos, Nilda, Rosene, Júnior, Rosana e Rosenira, que me incentivaram e ajudaram quando mais precisei. Espero um dia poder retribuir tudo que vocês fizeram e fazem por mim;

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dr^a. Dalva Valente Guimarães Gutierrez, que me acolheu e me auxiliou nesse processo contínuo de busca pela formação do pesquisador, sempre com seu carinho, inteligência e competência profissional;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA, com que tive a oportunidade compartilhar de momentos formativos imprescindíveis ao meu crescimento acadêmico;

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Geppoge, pela acolhida e carinho sempre a mim direcionados;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC/UFPA, onde pude iniciar a formação de pesquisador, ainda no mestrado, cujos professores foram fundamentais em minha caminhada, em particular os professores Dr. Gilmar Pereira da Silva, Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues e Dra. Odete da Cruz Mendes, por quem tenho profundo respeito e admiração;

Agradeço, também, a todos os colegas do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, em especial aos servidores Técnico-Administrativos, categoria da qual faço parte, pelo apoio de sempre para a realização dos estudos;

Agradeço, ainda, à reitoria da UFPA, pela materialização do Programa de Qualificação Docente e Técnico-administrativo – PADT, que me oportunizou o ingresso no doutorado. Tal ação de gestão evidencia o comprometimento com a qualificação de seus quadros de profissionais como necessário ao crescimento institucional.

RESUMO

A presente Tese analisa a avaliação de desempenho de professores da Educação Básica em municípios do Pará, no contexto da redefinição do papel do Estado. Nesse contexto, o Estado passa a utilizar conceitos e procedimentos próprios da lógica empresarial, baseados na produtividade, desempenho, performatividade, responsabilização ou *accountability* típicos da Nova Gestão Pública – NGP, transformando-se em Estado Avaliador, cuja atuação se alinha aos valores de mercado, buscando na avaliação o principal instrumento para indução da qualidade. Apesar da conquista da valorização docente impressa na Constituição de 1988, a educação passa a ser presidida por essa nova lógica, na qual os parâmetros de “valorização” destes profissionais vinculam-se ao princípio do mérito. Nessa perspectiva, o objetivo do trabalho foi analisar as possíveis relações entre os critérios de avaliação de desempenho de professores presentes nos Planos de Carreira de Professores e a lógica gerencial adotada no serviço público a partir da década de 1990. Com base nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético analisou-se o objeto buscando suas interconexões com os acontecimentos econômicos, políticos e sociais. Como procedimento de pesquisa, adotou-se a pesquisa documental, cujas fontes foram os Planos de Carreira do Magistério e/ou Estatutos do Magistério, localizados em 123 dos 144 municípios paraenses. O estudo demonstrou que a avaliação de desempenho como requisito para a movimentação de professores na carreira está presente em 101 ou 82,2% dos Planos de Carreira localizados, o que representa 70,1% do total de municípios paraenses, portanto, na maior parte deles. Dos 37 municípios onde a avaliação de desempenho apresenta algum nível de detalhamento, focalizou-se a análise de 11 deles. Os critérios de avaliação de desempenho docente presente nos Planos de Carreira apresentam conteúdos que enfatizam a eficiência, a produtividade, a meritocracia, voltados ao controle, à culpabilização e à responsabilização do professor, priorizando aspectos produtivistas do fazer docente. Nesses municípios, está presente a lógica da Nova Gestão Pública em que prevalece a noção de *accountability* e de performatividade dos professores. Mas também se fazem presentes, mesmo que em número reduzido de municípios, importantes elementos que reforçam o princípio da valorização docente, tais como a perspectiva de amplitude da avaliação que envolve processos democráticos e participativos. Tais contradições refletem a correlação de forças presente na sociedade capitalista da contemporaneidade. Embora as avaliações produtivistas funcionais à lógica mercadológica do Estado Avaliador prevaleçam, ainda há indícios de uma avaliação docente mais condizente com a valorização do professor. Nesse aspecto, destaca-se a importância da avaliação docente formativa, como parte do aprimoramento profissional docente, cujos resultados podem contribuir para redimensionar as práticas em nome de uma educação socialmente referenciada e não apenas para fomentar os valores de mercado, tais como a avaliação de desempenho proposta pela Nova Gestão Pública – NGP.

Palavras-chave: Avaliação de Desempenho. Valorização do Magistério. Plano de Carreira. Servidores Públicos. Movimentação na Carreira.

ABSTRACT

The present Thesis analyzes the performance evaluation of Basic Education teachers in municipalities of Pará, in the context of the redefinition of the State's role. In this context, the State begins to use concepts and procedures that are typical of the business logic, based on productivity, performance, performativity, or accountability, typical of the New Public Management - NPM, becoming an Evaluation State, whose performance is aligned with market values, seeking in the evaluation the main instrument for inducing quality. Despite the conquest of the valorization of teachers printed in the 1988 Constitution, education is now presided over by this new logic, in which the parameters of "valorization" of these professionals are linked to the merit principle. From this perspective, the objective of this work was to analyze the possible relations between the criteria for evaluating teacher performance present in the Teacher Career Plans and the managerial logic adopted in the public service from the 1990s on. Based on the assumptions of the Historical-Dialectical Materialism, the object was analyzed searching for its interconnections with economic, political, and social events. As a research procedure, we adopted the documental research, whose sources were the Teaching Profession Career Plans and/or Teaching Statutes, located in 123 of the 144 municipalities of Pará. The study showed that the performance evaluation as a requirement for the movement of teachers in the career is present in 101 or 82.2% of the Career Plans located, which represents 70.1% of the total of Pará's municipalities, therefore, in most of them. Of the 37 municipalities where the performance evaluation presents some level of detail, we focused on the analysis of 11 of them. The criteria for evaluating teaching performance present in the Career Plans present contents that emphasize efficiency, productivity, meritocracy, aimed at controlling, blaming, and holding the teacher accountable, prioritizing productivist aspects of teaching. In these municipalities, the logic of the New Public Management is present, in which the notion of accountability and teacher performativity prevails, but important elements that reinforce the principle of valuing teachers are also present, even if in a small number of municipalities, such as the perspective of a broad evaluation that involves democratic and participatory processes. Such contradictions reflect the correlation of forces present in the contemporary capitalist society. Although the productivist evaluations functional to the market logic of the Evaluator State prevail, there are still indications of a teacher evaluation that is more consistent with the valorization of teachers. In this aspect, the importance of formative teacher evaluation stands out, as part of the teacher's professional improvement, whose results can contribute to resize practices on behalf of a socially referenced education and not only to promote market values, such as the performance evaluation proposed by the New Public Management - NPM.

Keywords: Performance Evaluation. Valorization of Teaching. Career Plan. Public Servants. Career Movements.

RÉSUMÉ

Cette recherche analyse l'évaluation des performances des enseignants de l'éducation de base dans les municipalités de l'État de Pará (Brésil), en partant du contexte de la redéfinition du rôle de l'État, qui commence à utiliser des concepts et des procédures de la logique d'entreprise. Ainsi, l'État, fondé sur la productivité, la performance, la performativité et l'obligation de rendre des comptes, caractéristiques de la nouvelle gestion publique (NGP), devient un État évaluateur, dont la performance est ajustée aux valeurs du marché et qui, par conséquent, cherche dans l'évaluation le principal instrument pour induire la qualité. Par rapport à la conquête de la valorisation de l'enseignement avec la Constitution brésilienne de 1988, l'éducation a été guidée par cette nouvelle logique, où les « paramètres de valorisation » de ces professionnels sont liés au principe du mérite. Par conséquent, l'objectif de ce travail était d'analyser s'il existait une relation entre les critères d'évaluation de la performance des enseignants présents dans les plans de carrière des enseignants et la logique managériale adoptée dans la fonction publique, à partir des années 1990. Sur la base des hypothèses du matérialisme historico-dialectique, on a analysé les interconnexions de l'objet avec les événements économiques, politiques et sociaux. Comme procédure de recherche, on a adopté la recherche documentaire, dont les sources étaient les plans de carrière et/ou les statuts de l'enseignement, situés dans 123 des 144 municipalités du Pará. En conséquence, il a été constaté que l'évaluation des performances, en tant qu'exigence pour le mouvement des enseignants dans la carrière, est présente dans 101 (82,2%) des plans de carrière localisés, ce qui représente 70,1% du total des municipalités du Pará, donc dans la plupart d'entre elles. Sur les 37 municipalités où l'évaluation de la performance présente un certain niveau de détail, nous nous sommes concentrés sur l'analyse de 11 d'entre elles. Les critères d'évaluation de la performance de l'enseignement dans les plans de carrière présentent des contenus qui mettent l'accent sur l'efficacité, la productivité, la méritocratie, et se tournent vers le contrôle, le blâme et la responsabilité de l'enseignant, ce qui montre la priorité sur les aspects productivistes de l'enseignement. Dans ces municipalités, la logique de la nouvelle gestion publique est présente, dans laquelle la notion de responsabilité et de performativité des enseignants prévaut. Il a également été identifié que des éléments importants qui renforcent le principe de valorisation des enseignants sont présents dans un petit nombre de municipalités, comme la perspective d'une évaluation approfondie impliquant des processus démocratiques et participatifs. Ces contradictions reflètent la corrélation des forces présentes dans la société capitaliste de la contemporanéité, bien que les évaluations productivistes fonctionnelles à la logique de marché de l'État évaluateur prévalent, il y a encore des indications d'une évaluation de l'enseignement plus conforme à la valorisation de l'enseignant. Dans ce contexte, on souligne l'importance de l'évaluation formative des enseignants, en tant que partie de l'amélioration professionnelle des enseignants, dont les résultats peuvent contribuer à redimensionner les pratiques au nom d'une éducation socialement référencée et pas seulement pour promouvoir les valeurs du marché, comme l'évaluation de la performance proposée par la NGP.

Mots-clés: Évaluation des performances. Valorisation de l'enseignement. Plan de carrière. Des fonctionnaires publics. Mouvement de carrière.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações com o tema sobre avaliação de desempenho (período de 2000-2017)	23
Quadro 2 – Trajetória histórica da organização dos professores no Brasil – 1948 a 2022	112
Quadro 3 – Especificação de nome e do número de municípios do Pará por Região de Integração	137
Quadro 4 – Municípios do Pará que mencionam a avaliação de desempenho em seus PCCRs por Regiões de Integração	144
Quadro 5 – Número da Lei que criou os PCCRs dos municípios e localização da avaliação de desempenho	146
Quadro 6 – Itens de avaliação de desempenho presentes nos municípios pesquisados	151
Quadro 7 – Avaliação de desempenho como critério por tipo de movimentação, periodicidade, interstício e quantidade de referências da movimentação horizontal	161
Quadro 8 – Requisitos para a movimentação horizontal de professores da Educação Básica de municípios do Pará, para além da avaliação de desempenho	166
Quadro 9 – Classificação dos municípios quanto ao quantitativo de itens de avaliação	172
Quadro 10 – Conteúdo dos critérios de avaliação de desempenho nos PCCRs dos municípios	188
Quadro 11 – Descrição dos critérios sobre avaliação de desempenho nos PCCRs, por município	193
Quadro 12 – Prevalência dos critérios, por grupos, em cada município	213
Quadro 13 – Divisão dos critérios em três grandes grupos e a manifestação, por município	217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pará: Matrículas na Educação Básica e suas modalidades – 2020	142
Tabela 2 – Dados da arrecadação e das despesas com Função Educação dos municípios <i>locus</i> da pesquisa	148
Tabela 3 – Dados educacionais dos municípios <i>locus</i> da pesquisa – 2020	149
Tabela 4 – Quantidade de itens de avaliação de desempenho voltados aos professores e ao sistema de ensino	153
Tabela 5 – Frequência dos termos sobre avaliação de desempenho nos PCCRs.....	174

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICO

Figura 1 – Questionários aplicados pelo Saeb para a composição do Ideb	118
Gráfico 1 – Quantitativo de conteúdo dos critérios sobre avaliação de desempenho nos PCCRs municipais.....	204
Gráfico 2 – Percentual de frequência dos oito grupos de critérios nos PCCRs municipais...	214

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEFIN	Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação
GEPPOGE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
OBEDUC	Observatório da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SAEB	Sistema Nacional de Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará
SINTESE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Referencial teórico-metodológico	30
1.1.1 Procedimentos de pesquisa	35
2 ESTADO AVALIADOR, A NOVA GESTÃO PÚBLICA E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO	42
2.1 As políticas de avaliação educacional em larga escala e avaliação de desempenho docente no contexto neoliberal	42
2.1.1 O neoliberalismo como expoente dos processos de avaliação em educação	42
2.2 Políticas de avaliação em larga escala e o papel do Estado Avaliador	51
2.3 Nova Gestão Pública e Reforma do Estado: avaliação e responsabilização do professor	69
2.4 Os Organismos Multilaterais e suas influências nas políticas públicas educacionais e de avaliação docente	80
3 TRABALHO E AVALIAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO CAPITALISTA BRASILEIRO	91
3.1 Gênese do trabalho, da profissionalização e da avaliação docente no contexto capitalista brasileiro	91
3.1.1 O sentido ontológico do trabalho e o trabalho docente	91
3.1.2 Profissionalização e indícios de avaliação e controle do trabalho docente no Brasil.....	98
3.2 Políticas de avaliação educacional do Brasil e avaliação do desempenho docente ... 114	
3.2.1 Avaliação de sistema e avaliação institucional.....	114
3.2.2 Avaliação de desempenho docente.....	121
3.2.3 A avaliação de desempenho docente na legislação brasileira	126
3.2.4 A avaliação de desempenho de professores: posicionamento das representações sindicais de professores	128
4 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE PROFESSORES EM MUNICÍPIOS DO PARÁ	136
4.1 O Estado do Pará e suas Regiões de Integração	136
4.2 Situando a trajetória de identificação dos municípios <i>locus</i> da pesquisa	143
4.3 A avaliação de desempenho nos PCCRs do Magistério	150
4.4 A avaliação do desempenho docente nos PCCRs do Magistério, como critério para a movimentação na Carreira	159
5 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NOS MUNICÍPIOS PARAENSES: VALORIZAÇÃO OU PRODUTIVISMO?	174
5.1 Os termos da avaliação de desempenho nos PCCRs dos municípios paraenses	174
5.2 O conteúdo da avaliação de desempenho e a perspectiva de valorização profissional subjacente	188
5.3 Valorização ou produtivismo da avaliação de desempenho frente aos seus elementos constituintes	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
REFERÊNCIAS	232

APÊNDICES	263
------------------------	-----

1 INTRODUÇÃO

A valorização dos profissionais da Educação Básica tem feito parte dos debates educacionais nas décadas mais recentes, ganhando centralidade nas políticas estabelecidas nas diferentes esferas de governo, como parte da luta e conquista dos trabalhadores da educação. Para diversos autores (CAMARGO; JACOMINI, 2011; DUTRA JR. *et al.*, 2000; GATTI; BARRETO, 2009), a valorização dos profissionais da educação implica em formação adequada, ingresso por meio de concurso público, boas condições de trabalho, elevação dos padrões de remuneração, existência e implementação de planos de carreira, jornada de trabalho que inclua tempo remunerado para atividades extraclasse entre outros requisitos. Estes são elementos que, associados a outros insumos, certamente podem contribuir para melhorar a qualidade da escola pública brasileira.

A criação dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração no serviço público brasileiro tem sido tema de diversos estudos (ABREU, 2013; CAMARGO *et al.*, 2011; CRUZ, 2009; DUTRA JÚNIOR *et al.*, 2000; GEMAQUE *et al.*, 2012; GUTIERRES *et al.*, 2012; JACOMINI, 2016; NORONHA, 2016) que buscam compreendê-los, de uma forma geral, como importantes instrumentos da política de valorização. No entanto, a concepção de valorização do Magistério vem sofrendo diversas modificações desde a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

As explicações para tais mudanças encontram-se associadas à crise do capital, iniciada na década de 1970 (ANTUNES, 1999; MÉSZÁROS, 2002; PERONI, 2006), que imprimiu profundas transformações no papel do Estado e na administração pública brasileira, com importantes implicações para o funcionalismo público. O marco inicial aconteceu com a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), em 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que definiu objetivos e diretrizes para a reforma da administração pública brasileira¹. A partir do PDRAE, a adoção do gerencialismo nas ações governamentais implicou diretamente na atuação e profissionalização docente por meio da adoção de uma legislação posterior² que redimensionou o serviço público.

¹ O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) criou o Ministério da Administração Federal e a Reforma do Estado (MARE), cujo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira foi o principal idealizador do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

² Dentre elas, destacam-se a Emenda Constitucional (E.C) n.º. 19/1998, que reformou a Administração Pública; a Lei n.º. 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a E.C n.º. 14/1996b, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundeb; a Resolução CNE/CEB n.º. 3, de 08 de outubro de 1997, que fixou as primeiras Diretrizes para os Planos de Carreira e de Remuneração para o magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; a E.C. n.º.

Para os mentores do PDRAE, a Constituição Federal de 1988 contribuía para o engessamento da administração pública direta e indireta devido à perda da capacidade de flexibilização operacional. Como críticos da Constituição, propunham que a solução seria alterar a estabilidade do serviço público e as normas de contratação – consideradas burocráticas – que estariam impedindo a flexibilidade nas contratações de serviços. Portanto, era preciso romper com a estabilidade no serviço público, flexibilizar as contratações e, sobretudo, implementar a avaliação do desempenho, conforme o seguinte diagnóstico:

A rigidez da estabilidade assegurada aos servidores públicos civis impede a adequação dos quadros de funcionários às reais necessidades do serviço, e **dificulta a cobrança de trabalho**. Da mesma forma, a transformação do concurso público - cuja exigência generalizada na administração pública representou o grande avanço da Constituição de 1988 - em uma espécie de tabu dificulta as transferências de funcionários entre cargos de natureza semelhante. Por outro lado, as exigências excessivas de controles no processo de compras e o detalhismo dos orçamentos são exemplos dessa perspectiva burocrática implantada na lei brasileira, que dificultam de forma extraordinária o bom funcionamento da administração pública. Destaca-se a deficiência de sistemas de informação e **a inexistência de indicadores de desempenho claros para os diversos órgãos da administração direta e indireta** (PDRAE, 1995, p.26, grifos nossos).

Portanto, o PDRAE além de apontar como equívoco da Constituição Federal de 1988 a previsão de Regime Jurídico Único para todos os servidores da administração direta e indireta, o ingresso no serviço público exclusivamente por meio de concurso público e a extensão do regime estatutário para todos os servidores civis, defende, também, a criação de indicadores de desempenho como estratégia para melhorar a produtividade e a qualidade do serviço público. É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, corrobora com a defesa desse argumento ao prever em seu art. 67, inciso IV, que a progressão funcional docente deve ser “baseada na titulação ou habilitação, e na **avaliação do desempenho**” (BRASIL, 1996a, grifos nossos).

De acordo com Sousa (2008) foi a partir dessa legislação “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” (SOUSA, 2008, p.82). Contudo, a insuficiência de desempenho não acarretava em perda de cargo.

No entanto, ao dar continuidade e materialidade ao previsto no PDRAE, a Emenda Constitucional nº. 19/1998 traz não apenas a obrigatoriedade de avaliação periódica de desempenho dos servidores públicos, mas a possibilidade de demissão por insuficiência de

53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb; a Lei nº. 11.738/2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN; e a Resolução nº. 2/2009, que dispõe sobre as novas Diretrizes Nacionais para a elaboração ou adequação dos Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

desempenho (art. 41, § 4º, da CF/88). Por conseguinte, a legislação nacional subsequente passou a exigir cada vez mais que Estados e Municípios, ao aprovarem seus Planos de Carreira para o Magistério público, considerassem a avaliação de desempenho como um dos requisitos para a movimentação profissional de docentes na carreira.

A Resolução CNE/CEB nº. 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para a elaboração ou adequação dos Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, ressalta que a instituição dos Planos de Carreiras deve estabelecer como um dos princípios a “V - progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, **desempenho**, atualização e aperfeiçoamento profissional” (BRASIL, 2009, grifo nosso).

A esse respeito, o Art. 5º da referida Resolução define e especifica os critérios para a progressão dos profissionais da Educação Básica mediante o desempenho que deveriam ser observadas nos Planos de Carreira dos professores, pelos entes federados. Bauer (2013) destaca que a perspectiva do desempenho docente é resultado das ações de intervenção propostas pelo Estado Avaliador, que precisa indicar índices que atestem a qualidade da educação a partir de parâmetros. Conforme Palazzo e Gomes (2009):

Há várias décadas, sistemas educacionais e redes escolares têm buscado alternativas para aperfeiçoar e incentivar o desempenho dos professores. Entre as alternativas até agora utilizadas, temos os planos de carreira baseados nos resultados do trabalho docentes. (PALAZZO; GOMES, 2009, p. 206-207).

De fato, nas últimas décadas, vêm sendo implementadas amplas reformas e políticas educacionais em países centrais e periféricos, que visam ajustar a educação escolar aos modelos da reestruturação capitalista, cujos mecanismos atendem à lógica gerencial com vistas a aumentar o controle sobre o trabalho dos professores (OLIVEIRA; FONSECA, 2005). As carreiras docentes tradicionais previam a titulação e o tempo de serviço (ARELARO *et al.*, 2012) como critérios majoritários para a progressão na carreira, que vem sendo substituídos pela avaliação de desempenho.

A partir de 1990, as transformações decorrentes da reforma do Estado institucionalizaram medidas de caráter gerencial, a fim de modernizar o aparato burocrático, “[...] cujo objetivo central era imprimir eficiência ao desempenho do Estado” (OLIVEIRA; FONSECA, 2005, p. 58). Neste contexto, as políticas educacionais assumiram essa nova lógica gerencialista que tende a racionalizar recursos e que compreende a educação não mais como um direito, mas como prestação de serviço, cujo aluno é visto como cliente e o professor é um prestador de serviços. Incluídos nessa racionalidade técnica, os professores

tentam adequar-se aos novos e, muitas vezes, até incompatíveis ordenamentos competitivos e de cumprimento de metas.

A produção de novas funções e subjetividades, segundo Ball (2005, p. 546), os transformou em “[...] produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade [...]”. De certo modo, “trata-se de transformar o indivíduo em uma empresa [...], em uma unidade produtiva de automaximização que opera em um mercado de desempenhos”³.

No campo educacional, o gerencialismo vem exercendo forte influência sobre as políticas públicas, incluindo a política de valorização do Magistério, cujo significado e amplitude assumem contornos restritos e limitados que, geralmente, não são condizentes com o real sentido de valorização defendido pelos profissionais de educação e suas representações de classe.

Nesse sentido, entender a valorização docente no interior do capitalismo requer a verificação contraditória das limitações subjacentes a sua concretização. Embora haja avanços no que se refere à legislação que assegura a valorização docente (CAMARGO; JACOMINI, 2011), houve, também, a expansão do controle do trabalho docente e da responsabilização por meio da avaliação de desempenho (FREITAS, 2012).

Entendemos que há um movimento de redefinição do papel do Estado (PERONI, 2006) a partir da década de 1990 em função do atendimento das dinâmicas próprias da crise capitalista de 1970 (ANTUNES, 1999; MÉSZÁROS, 2002, PERONI, 2006) e um dos expoentes dessa nova feição é a transformação em Estado Avaliador (AFONSO, 2000). Essa redefinição influencia todos os campos da sociedade em nome de uma racionalidade que atende aos interesses dos grupos sociais hegemônicos da sociedade.

Para Abrucio (1997), os conceitos do gerencialismo invadiram o setor público dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha a partir da eleição dos governos conservadores, que objetivavam redução de custos, aumento da eficiência e produtividade. Contudo, nos últimos anos, o modelo gerencial não tem sido somente utilizado como mecanismo para reduzir o papel do Estado, posto que se juntou, a partir de um processo de defesa da modernização do setor público, a conceitos como busca contínua da qualidade, descentralização e avaliação dos serviços públicos pelos consumidores/cidadãos.

³ Id., 2014, p. 67.

Fomentam-se concepções de qualidade para o campo educacional atrelada à qualidade produtivista realizada pelo campo empresarial, em que procedimentos que maximizem resultados e minimizem custos são rigorosamente perseguidos. Criam-se, assim, as mesmas concepções e estratégias para dois campos distintos, colocando-os sob a mesma perspectiva, cujos sujeitos envolvidos em ambos devem possuir formas de atuação basicamente parecidas.

Para Alves e Figueiredo (2011), a avaliação do desempenho docente tem relação com duas perspectivas avaliativas: a do desenvolvimento profissional e a do controle. No campo do desenvolvimento profissional, ela pode assumir a perspectiva formativa quando permite a reflexão sobre a prática do professor, indicando caminhos para sua melhoria. Como controle, a avaliação de desempenho pode significar mecanismo de limitação da criatividade e autonomia da atuação docente em sala de aula.

A avaliação formativa, segundo Gatti (2014), é um processo que propicia reflexões institucionais para constituir/reconstituir valores, a fim de contribuir para melhor qualidade de vida e de trabalho. Nesse sentido, a avaliação no aspecto formativo é importante para o professor no que se refere à necessidade de reflexão sobre sua prática e possível melhoria profissional, processo entendido como fundamental para a busca pela valorização profissional.

A institucionalização de PCCRs no serviço público passou a ser sinônimo de valorização profissional por apresentar parâmetros claros no que tange ao ingresso, progressão, jornada de trabalho, composição da remuneração, dentre outros elementos. Por conseguinte, a criação desse instrumento legal esteve sempre presente na pauta de luta dos educadores como forma de criar um ambiente jurídico seguro aos servidores.

Para o servidor público a expectativa é que a criação de um Plano de Carreira quase sempre se apresente como a possibilidade de evolução profissional e remuneratória (DOMINGUES; LADOSKY, 2007). Contudo, com a redefinição do papel do Estado, os critérios de movimentação na carreira vêm ganhando novas feições, com destaque para a avaliação de desempenho.

Ainda que para Jacomini e Penna (2016) a avaliação de desempenho no Brasil seja mera formalidade, os estudos de Sousa (2008) e Bauer (2013) revelam que a expansão da avaliação do desempenho docente nas últimas décadas é inegável. A fim de melhor conhecer como se manifesta essa tendência, realizou-se o levantamento das produções científicas de teses e dissertações a respeito da avaliação de desempenho docente entre os anos de 2000 a

2017, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES⁴, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações com o tema sobre avaliação de desempenho (período de 2000-2017)

Título	Autoria	Tese/Dissertação	Instituição	Ano
Avaliação de desempenho profissional: seus desdobramentos no contexto escolar	CUNHA, Marcilio Lima da	Dissertação	UFJF	2009
Avaliação de desempenho de professores na rede estadual de ensino de Goiás	SIQUEIRA, Ivone dos Santos	Dissertação	UFG	2011
A avaliação de desempenho docente como instrumento de valorização dos professores e melhoria da qualidade da educação – 10ª CREDE/SEDUC/CE	NOBRE, Expedito Maurício Pereira	Dissertação	UFJF	2013
Promoção, vencimento e avaliação de desempenho: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010)	SILVA, Rosângela Maria de Oliveira	Tese	UFRN	2014
Gerencialismo, políticas de avaliação de desempenho e trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais	SANTIAGO, Sandra Helena Moreira	Tese	UFU	2015
A meritocracia aplicada à realidade do setor público brasileiro: um estudo sobre a implantação da gestão de Carreira por competências ⁵	MIYAHIRA, Ney Nakazato	Dissertação	USP	2016
Os critérios de movimentação na Carreira de professores da Educação Básica em estados da região norte do Brasil	CARNEIRO, Ana Paula da Silva	Dissertação	UFPA	2017
Avaliação de desempenho docente: uma proposta para a rede estadual de ensino do Amazonas	SILVA, Rossieli Soares da	Dissertação	UFJF	2017
Avaliação do desempenho docente nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil e sua relação com a remuneração	ZATTI, Antônio Marcos	Dissertação	UNIFESP	2017

Fonte: Banco de teses e dissertações – Capes (organizado pelo autor).

A dissertação de Cunha (2009), intitulada “Avaliação de desempenho profissional: seus desdobramentos no contexto escolar”, trata da política de avaliação de desempenho dos professores da rede Estadual de Minas Gerais, com o objetivo de conhecer a organização deste processo nas escolas da rede estadual de ensino da cidade de Juiz de Fora. O autor analisa a avaliação de desempenho na década de 1990, no contexto da política “Minas aponta o caminho” e suas nuances no contexto escolar, com o programa “Choque de Gestão” do governo estadual.

⁴ Para a pesquisa utilizamos as seguintes palavras-chaves: “movimentação na carreira”, “avaliação para progressão”, “avaliação de desempenho docente”, “critérios de avaliação de desempenho” e “avaliação de desempenho de professores”. Com base nesse critério, obtivemos 50 trabalhos na base de dados da área de Educação e de Administração. Após lidos os resumos, selecionou-se os que apresentaram maior proximidade com o objeto da presente tese, o que resultou em 09 produções, sendo 02 teses e 07 dissertações.

⁵ Das produções constantes no Quadro 1, apenas a dissertação Ney Nakazato Miyahira não é ligada diretamente à Educação, uma vez que na área de Administração.

O autor concluiu que a qualidade de ensino e o trabalho docente estão relacionados à avaliação de desempenho, não sofrendo grandes modificações, o que fora relatado pela maioria dos professores participantes da Avaliação de Desempenho Individual – ADI, cujos relatos atestaram que não houve melhoria na qualidade do ensino, posto que este mecanismo, por si, só não conseguiu alcançar este feito.

Cunha (2009) destaca, igualmente, que a ADI é um processo individual e de cunho classificatório, pois não prevê um momento de debate sobre os problemas do cotidiano escolar e não permite um envolvimento coletivo, o que poderia fortalecer o trabalho docente. Em lugar disso, surge um exercício do individualismo, causando tensão entre os professores que enxergam na ADI o caráter punitivo, somando-se a algumas práticas pouco democráticas dos diretores (às vezes, beirando o autoritarismo), o que contribuiu para o descrédito e a contrariedade dos profissionais em relação ao processo avaliativo.

Afirma, ainda, que a ADI assume ênfase nos princípios neoliberais, com o programa Choque de Gestão, onde se pretende controlar o trabalho do professor através do desempenho e até mesmo da competição intrínseca aos docentes. Diante dessas características, os profissionais se posicionam contra a avaliação no seu formato atual. Apesar disso, mostraram-se favoráveis a algum tipo de avaliação, sobretudo a que traga crescimento através de um retorno, para que se possa reavaliar condutas e reposicionar-se sobre a forma de trabalhar.

O trabalho em apreço traz grandes contribuições ao campo de discussão sobre as motivações ideológicas da avaliação de desempenho para o trabalho docente e como ela se realiza na prática, contudo não apresenta, de forma aprofundada, a relação que ADI faz ou não com a Carreira e remuneração, pois o objeto da pesquisa é conhecer a realidade da avaliação de desempenho do contexto escolar.

Siqueira (2011), em sua dissertação denominada “Avaliação de desempenho de professores na rede estadual de ensino de Goiás”, investigou esta sistemática, além do planejamento e a utilização dos resultados. Por meio de um estudo de caso, a pesquisa convergiu para quatro categorias, a saber: 1) o papel dos atores na sistemática de avaliação de desempenho dos professores; 2) a operacionalização do processo de avaliação de desempenho dos professores nas escolas campo; 3) os instrumentos avaliativos usados na avaliação de desempenho dos professores; e 4) a utilização dos resultados da avaliação de desempenho dos professores.

A autora chegou ao entendimento de que a elaboração da proposta explicita uma relação autoritária, pois não contou com a participação dos professores na sua elaboração.

Indicou, também, que tanto os avaliados como os avaliadores não foram preparados para o processo. Assim sendo, concluiu que em decorrência da fragilidade dos instrumentos utilizados na avaliação, essa sistemática se mostrou como um mecanismo do Estado para criar critérios de progressão na carreira e está desarticulada dos programas de formação, da avaliação da escola e de discussões das condições de trabalho dos professores.

A citada produção apresenta boa discussão sobre o sentido ideológico subjacente ao processo de avaliação de desempenho de professores, elemento imprescindível para análise de políticas públicas. Contudo, não traz uma discussão aprofundada sobre as influências desse princípio para a Carreira docente. Além disso, trata de uma realidade própria da rede de ensino estadual de Goiás, que talvez tenha certa diferenciação em termos de características dos PCCRs dos municípios do Pará, base de análise de nosso objeto de investigação.

Nobre (2013), cuja dissertação chama-se “A avaliação de desempenho docente como instrumento de valorização dos professores e melhoria da qualidade da educação – 10ª. CREDE/SEDUC/CE”, teve como objetivo criar um instrumento para a avaliação e para o monitoramento da prática docente a partir de um estudo de caso realizado em três escolas sob a jurisdição da 10ª. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação do estado do Ceará – Crede. A autora realizou pesquisa etnográfica, com observação participante, aplicação de questionários aos professores e gestores das três escolas selecionadas.

Como resultados, constatou-se a ausência de mecanismos que possibilitassem aferir a qualidade da prática pedagógica, a motivação dos professores e, especialmente, as suas reais necessidades de formação profissional, tornando-se um problema para a gestão educacional realizada pela 10ª. Crede, interferindo, diretamente, no monitoramento e na eficácia dos processos de ensino-aprendizagem ocorridos nas instituições de ensino.

Desse modo, ao final da dissertação, foi elaborada uma proposta de intervenção, com a criação de um instrumento para a avaliação e para o monitoramento da prática do professor, através da identificação das necessidades de formação dos profissionais, com vistas à valorização da docência e a sua melhoria, assim como o avanço nos resultados escolares. Esse trabalho apresenta a discussão sobre avaliação de desempenho docente de forma bastante diversificada, porém, pouco articulada com o processo de valorização do professor na Carreira, além de carecer de uma visão crítica das repercussões dessa política para a vida profissional do professor.

O trabalho de Silva (2014), “Promoção, vencimento e avaliação de desempenho: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010)”, analisou a estratégia de

promoção por desempenho na remuneração dos profissionais do Magistério da rede municipal de Natal/RN (PCCR) no período 2004-2010. A partir de pesquisa documental e da aplicação de questionário, a autora apresentou muitos achados, dentre os quais o de que a avaliação de desempenho propicia um acréscimo de 5% no vencimento a cada dois anos. Apesar de pontuar importantes elementos sobre a Carreira e a Remuneração da rede municipal de Natal/RN, a produção não aprofunda a análise qualitativa sobre os critérios de avaliação de desempenho do trabalho docente.

Em sua tese intitulada “Gerencialismo, políticas de avaliação de desempenho e trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais”, Santiago (2015) investigou e respondeu a questões concernentes às novas configurações para o trabalho docente na rede de ensino da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, tendo como eixo norteador a política de avaliação de desempenho dos docentes. Utilizando-se de pesquisa documental, o trabalho apresentou como resultado que a referida avaliação – instituída por meio do “Estado para Resultados”, criado durante o segundo governo de Aécio Neves em MG (2007-2010) – foi pautada no discurso gerencialista e fomentou a meritocracia, pouco contribuindo para a melhoria da oferta educacional e das condições de trabalho.

Da mesma forma, a autora destacou a forte influência da visão liberal. Este trabalho é muito importante para a discussão no campo do gerencialismo das Políticas Públicas Educacionais voltadas aos profissionais da educação, porém, não apresentou, de forma aprofundada, uma análise sobre os critérios que compõe a avaliação de desempenho na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Na dissertação de Miyahira (2016), “A meritocracia aplicada à realidade do setor público brasileiro: um estudo sobre a implantação da gestão de carreira por competências”, o mote foi o de promover uma reflexão sobre a gestão de carreiras por competências em casos de aplicação na Administração Pública, questionando como agem os fatores institucionais, facilitando ou dificultando a adoção das práticas meritocráticas.

A partir de estudo de caso em instituições do Poder Executivo do Estado do Espírito Santo, o autor concluiu haver duas formas de institucionalização das práticas meritocráticas: mediante normatização e por meio de adoção de práticas profissionais consagradas. O trabalho apresentou uma importante discussão sobre a adoção da meritocracia no serviço público, sobretudo na gestão de Carreiras em que se destacam as competências e o mérito. Contudo, não fez menção, em nenhum momento, se esses elementos se manifestam ou não em Planos de Carreira de professores da Educação Básica.

Carneiro (2017), em sua dissertação “Os critérios de movimentação na Carreira de professores da Educação Básica em estados da região norte do Brasil”, tratou sobre a movimentação na Carreira de professores da rede estadual de 04 estados da região Norte: Acre, Amapá, Rondônia e Roraima, com o objetivo de analisar os critérios de movimentação nessas Carreiras. A autora concluiu que esses Planos de Carreira assimilaram as premissas decorrentes da reforma do Estado brasileiro e de suas implicações para a gestão do serviço público, tais como: a avaliação de desempenho, a meritocracia e a responsabilização.

Ressaltou, assim, que a avaliação de desempenho assume centralidade em detrimento do tempo de serviço como critério para a movimentação na Carreira do Magistério público nos estados pesquisados. Destaca, ainda, que embora estes critérios estejam em consonância com as diretrizes nacionais, são efetivados em poucos estados, o que não contribui para a atratividade e permanência na carreira, porém não desmotivando a luta permanente dos professores em suas organizações pela implantação/efetivação dos Planos de Carreira nos respectivos estados.

Na dissertação “Avaliação de desempenho docente: uma proposta para a rede estadual de ensino do Amazonas”, Silva (2017) investigou como ocorre a avaliação docente no estado do Amazonas, contribuindo com uma proposta de avaliação de desempenho docente para a SEDUC/AM. Se valendo de um estudo de caso, descritivo, delineado a partir de dados coletados na Gerência de Pesquisa e Estatística da SEDUC/AM, o autor apontou alguns resultados, tais como: a Secretaria de Educação do Amazonas possui um sistema de avaliação dividido em três possibilidades conhecidas como progressão: horizontal, vertical e diagonal, em que é levada fortemente em consideração a isonomia.

Outro resultado importante diz respeito às experiências relevantes de outros países, cujos instrumentos/elementos constam em modelo apresentado pelo autor. Ele concluiu apresentando uma proposta de modelo de avaliação de desempenho docente – ADD, com mecanismos específicos que dialogam entre si, a saber: padrões de desempenho, instrumentos, periodicidade, avaliação do resultado, formação e desenvolvimento e responsabilização. Dessa forma, espera-se colocar em debate a necessidade de se discutir o processo de ADD, de modo justo e eficaz, para a valorização dos professores e a melhoria da qualidade do ensino no Amazonas.

A citada dissertação apresenta importantes elementos quanto aos critérios e procedimentos de avaliação de desempenho desenvolvidos no âmbito da rede estadual do Amazonas, contudo, o estudo careceu de maior visão crítica em termos do real sentido dessa

Avaliação para a valorização do professor, para além do acréscimo decorrente da movimentação na Carreira e do pagamento do bônus equivalente.

Com o título de “Avaliação do desempenho docente nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil e sua relação com a remuneração”, Zatti (2017), em sua dissertação, teve como propósito realizar um panorama nacional sobre as políticas de avaliação do trabalho docente vinculadas ao pagamento de incrementos financeiros em vigência nas secretarias de educação de todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, no ano de 2015, identificando, assim, as características e principais tendências dessas políticas.

A partir de buscas realizadas nos *sites* institucionais das secretarias estaduais de educação de todas as unidades federativas do Brasil, além do envio de correspondências a esses órgãos solicitando as regulamentações existentes e em vigência, a partir de análise documental, a pesquisa apresentou como resultado a presença de políticas de avaliação do desempenho docente relacionadas ao pagamento de incrementos financeiros em 14 estados brasileiros – Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e Tocantins.

Concluiu-se que as políticas se mostram como tecnologias de controle sobre o trabalho dos professores, pois estabelecem padrões de conduta que exigem adaptação e ajustamento à lógica da racionalidade tecnológica, impactando na reconfiguração das relações de trabalho e a progressiva tendência ao individualismo e à responsabilização dos sujeitos.

A produção em apreço traz uma importante discussão sobre as principais características e estratégias da avaliação de desempenho de forma panorâmica no país. Todavia, deixou de fora as redes municipais de ensino que podem se apresentar com características diversas das redes estaduais em termos de tamanho e volume de recursos que financiam a educação desses entes federados.

Portanto, os estudos brasileiros sobre a avaliação de desempenho docente focalizaram, sobretudo, as redes estaduais e poucos problematizaram os critérios de avaliação presentes nos Planos de Carreira de forma crítica. Por conseguinte, a ausência de estudos que tratem de avaliação de desempenho em PCCRs de professores da Educação Básica das redes municipais brasileiras torna a presente pesquisa ainda mais necessária e relevante, posto que este mecanismo é um critério para a movimentação na Carreira de professores pertencentes às redes municipais de ensino do Pará, na perspectiva de analisar as suas relações com a valorização e com o controle do trabalho docente.

A motivação para o estudo do tema tem suas origens relacionadas ao exercício profissional na educação pública do município de Cametá-PA, quando fizemos parte de um projeto de formação de profissionais da educação da rede municipal, no período de 2014 a 2016. Na ocasião, tivemos a oportunidade de ouvir muitas demandas dos profissionais da educação acerca da dinâmica de sua carreira, de como podiam progredir ou porque não progrediam.

A experiência do cotidiano da escola mediante a prática em sala de aula no ano letivo de 2017⁶, vivenciando as contradições inerentes ao proposto e ao efetivado em termos de direito à educação daquela comunidade, também fizeram ver a importância de se garantir condições de trabalho e incentivos que valorizem o professor, especialmente os que realizam o seu trabalho em lugares de difícil acesso, em condições excepcionais. Com a vivência dessas concretidades, buscamos um aprofundamento nas temáticas que discutem a valorização docente a partir dos Planos de Carreira, bem como tentamos entender os elementos que condicionam a movimentação na carreira, a exemplo da avaliação de desempenho.

A partir da entrada no Doutorado em 2017, já na condição de Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Pará – UFPA, *Campus* de Cametá, e do envolvimento nas dinâmicas de investigação desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Geppoge e pelo Grupo de Estudos em Gestão e Financiamento da Educação – Gefin, do Instituto de Ciências da Educação – Iced, da Universidade Federal do Pará – UFPA⁷, pudemos redimensionar o projeto com o qual obtivemos aprovação e adequá-lo às pesquisas desenvolvidas por esses coletivos⁸.

Diante desse contexto, esta tese partiu da seguinte questão: Os critérios de movimentação na carreira, incluindo a avaliação de desempenho de professores da Educação Básica de municípios do Pará, são condizentes com a valorização do docente ou são funcionais ao controle do trabalho, típico da gestão gerencial adotada no serviço público no Brasil a partir da década de 1990?

⁶ Essa experiência se deu em uma escola pública ribeirinha do interior do município de Cametá, localizada no “Rio Aricurá”, onde trabalhei com alunos do 4º ano.

⁷ Estes grupos vêm desenvolvendo pesquisas sobre diversos temas relacionados à carreira, remuneração e valorização docente, o que nos motivou a buscar a ampliação dessas produções, de forma a permitir novas reflexões sobre a temática.

⁸ As pesquisas realizadas pelo Geppoge no referido período eram as seguintes: “Planos de Carreira de Professores da Educação Básica no Estado do Pará e em Municípios Paraenses após o Fundeb e o PSPN: configurações, tendências e perspectivas” e “Política de Financiamento da Educação: implicações do Fundeb para a Carreira e a Remuneração de Professores da Educação Básica em Municípios Paraenses de 2010 a 2017”, que, dentre outros objetivos, procuravam analisar os critérios para a movimentação docente na Carreira da Educação Básica.

Essa questão suscitou outras, onde procuramos responder neste trabalho, tais como: a) quais as implicações da reforma do Estado na década de 1990 para a administração pública e para o trabalho docente?; b) quais os antecedentes históricos do Estado Avaliador, da Nova Gestão Pública – NGP e suas repercussões nas políticas de avaliação de desempenho de professores?; c) como se manifesta a avaliação de desempenho como critério de desenvolvimento na carreira de professores nos municípios que compõem o Estado do Pará?; d) qual a lógica que preside os critérios de movimentação na carreira dos professores da Educação Básica dos municípios paraenses? A valorização do professor ou o gerencialismo na educação?

Com base nestas questões, o objetivo geral é analisar os critérios de avaliação de desempenho de professores da Educação Básica em municípios do Pará, na perspectiva de avaliar suas possíveis relações com a valorização do professor ou com a lógica de gestão gerencial adotada no serviço público a partir da Reforma do Estado.

Já os objetivos específicos são os seguintes: 1) Discutir as implicações da reforma do Estado na década de 1990 para a administração pública e para o trabalho docente no contexto capitalista; 2) Analisar os antecedentes históricos do Estado Avaliador, da Nova Gestão Pública – NGP e suas repercussões nas políticas de avaliação de desempenho de professores; 3) Analisar as políticas de avaliação de desempenho de professores e suas relações com a lógica de avaliação proposta pela Nova Gestão Pública; 4) Identificar, dentre os 144 municípios paraenses, os que apresentam a avaliação de desempenho como um dos critérios de desenvolvimento na carreira de professores da Educação Básica; 5) Analisar os critérios de avaliação de desempenho do Magistério da Educação Básica presente nos Planos de Carreira dos municípios e identificar a lógica que preside tais critérios de movimentação: valorização do professor ou o gerencialismo na educação.

1.1 Referencial teórico-metodológico

A leitura e a interpretação de um objeto revelaram, por parte do pesquisador, uma postura diante do mundo. Nesse sentido, para Masson (2007),

[...] a opção por uma concepção metodológica demonstra a posição do pesquisador diante da realidade e sua pesquisa revelará uma determinada visão de mundo e os elementos que contribuirão para a legitimação ou transformação do real. (MASSON, 2007, p. 113).

Por conseguinte, o desenvolvimento desse estudo se pautou no Materialismo Histórico e Dialético por considerar que a dialética marxista não defende um abstrato “como conhecer”, mas sobre “como conhecer um objeto real e determinado” (NETTO, 2011, p. 27) para além da aparência, buscando sua essência. Além disso, “na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido, antecede ao método” (FRIGOTTO, 1991, p. 77), fazendo com que esse método implique em “um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”⁹, o que expressa uma posição teórica comprometida com a transformação social.

Nesse sentido, segundo Masson (2007),

O método marxiano aponta que é necessário partir do real, do concreto, da visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, por meio de uma análise, chegar a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado às abstrações cada vez mais delicadas, até atingir as determinações mais simples (MASSON, 2007, p. 110).

A partir desta perspectiva, buscamos conhecer a avaliação de desempenho presente nos PCCRs dos municípios do Pará, considerando um determinado tempo histórico e suas interconexões com outros fenômenos que permeiam as Políticas Públicas Educacionais. Neste caso, procuramos trabalhar na análise da materialidade desse objeto a partir de suas interconexões com os acontecimentos históricos, políticos, econômicos e sociais. A esse respeito Masson e Flach (2018) afirmam que:

[...] a pesquisa em políticas educacionais, sob a perspectiva marxista, implica tomá-las como um complexo que só pode ser entendido na sua relação com outros complexos que formam a totalidade social. Isso quer dizer que as categorias da obra marxiana são fundamentais para se compreender a complexidade da sociedade regida pelo capital. Sendo assim, destacamos a importância da relação dialética entre as categorias de conteúdo com as categorias do método materialista histórico-dialético. (MASSON; FLACH, 2018, p. 14).

Entender a complexidade das múltiplas totalidades presentes no real e de como elas permeiam a gênese do objeto e o conteúdo que assumem no decorrer da história, implica em considerar que a produção de ideias e de conhecimentos não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas. Implica, ainda, reconhecer que o modo de produção da vida material condiciona, em última instância, o processo de vida social, política e intelectual, como afirma Marx (2008):

⁹ Ibid., p. 79.

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais [...] O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência [...] (MARX, 2008, p. 47).

Portanto, são esses homens concretos “que produzem suas representações, suas ideias, [...] os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem” (MARX; ENGELS, 1989, p. 20).

Entendemos, assim, que as políticas de avaliação de desempenho de professores da Educação Básica pública são parte do movimento dinâmico do real, com as contradições próprias do modo de produção capitalista. A realidade não é dada, mas é resultado de uma construção histórica que pode ser alterada, ao mesmo tempo em que o conhecimento acumulado necessita de uma constante crítica, para se definir o que de fato é relevante.

Em Marx, a crítica ao conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes os seus *fundamentos*, os seus *condicionantes* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (NETTO, 2011, p. 18).

Para a análise do objeto de pesquisa procuramos considerar o entendimento das categorias¹⁰ principais constituintes do Materialismo Histórico e Dialético, sendo elas, de acordo com Netto (2011), a totalidade, a contradição e a mediação.

Por totalidade, compreende-se como a visão do fenômeno de uma forma completa e relacionado com as demais partes que o compõe, considerando que a totalidade é concreta, visto que “não é um ‘todo’ constituído por ‘partes’ funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (NETTO, 2011, p. 56).

Nesse sentido, para Tonet (2013)

[...] a totalidade não é sinônimo de tudo, mas significa um conjunto de partes, articuladas entre si, com uma determinada ordem e hierarquia, permeadas por contradições e mediações e em constante processo de efetivação. Sua importância metodológica está fundada exatamente no fato de ser uma categoria que caracteriza a realidade em si mesma. (TONET, 2013, p. 115).

¹⁰ Para Kopnin (1978), “as categorias, assim como outros conceitos, são reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independente de nossa consciência” (KOPNIN, 1978, p. 105).

Essa categoria de totalidade assume, assim, uma posição importante, considerando que no materialismo histórico dialético:

[...] a compreensão do real se efetiva ao atingir, pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade. Se um objeto do pensamento é mantido isolado, ele se imobiliza no pensamento, é apenas uma abstração metafísica” (MASSON, 2007, p. 109).

Entende-se, outrossim, que a avaliação de desempenho faz parte de um conjunto maior, que tem suas raízes na economia capitalista, cujo movimento associado às iniciativas de redimensionamento do papel do Estado, transformado em Estado Avaliador (AFONSO, 2000), afetou as políticas públicas, especialmente a de valorização docente instituída pelo Estado, que passou a operar em estreita relação com os valores de mercado. Portanto, entender esta totalidade macroestrutural pressupõe considerar suas interconexões e influências quando da análise dos elementos constituintes da avaliação de desempenho dos professores.

A contradição, por sua vez, representa o núcleo do Materialismo Histórico e Dialético por se constituir como a essência da dialética em que, a partir da negação da verdade, se constroem novas verdades sob novas bases. Para Masson (2009):

A *contradição* promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro. (MASSON, 2009, p. 26, grif do autor).

Depreende-se que os “acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na consequente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes” (BOTTMORE, 2013, p. 411), são frutos dessas contradições e correlação de forças. Nesse sentido, a sociedade capitalista comporta contradições expressas na divisão social de classes, separadas pela extrema concentração de riqueza de alguns em detrimento de uma massa de despossuídos que, “[...] em luta e movimento, buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios” (CURY, 1985, p. 30).

Em uma sociedade dividida em classes, onde uma é detentora dos meios de produção e a outra é dona apenas de sua força de trabalho, o processo de dominação e consenso se faz por meio das representações ou ideologias, de forma que, para manter sua hegemonia, os interesses da classe dominante são representados como o interesse coletivo, visto que “[...] os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais

dominantes; [...] em outras palavras são as ideias de sua dominação” (MARX; ENGELS, 1989, p. 45).

Nesse aspecto, as ideias neoliberais que permeiam as políticas educacionais a partir da década de 1990 acirram o campo das disputas entre os que detêm os meios de produção e os trabalhadores em educação, que lutam pela sua valorização. Logo, entendemos a política de valorização docente e a avaliação de desempenho docente como parte dessa contradição porque são produtos da correlação de forças presente na sociedade, uma vez que expressam, ao mesmo tempo, as limitações impostas pelo capital mediante a minimização de gastos em políticas sociais, mas também a luta dos trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho.

Assim sendo, é de fundamental importância assimilar, também, que as contradições inerentes ao objeto e manifestadas no fenômeno acontecem em ritmos diversos, bem como têm consequências diversas dependendo da estrutura de cada totalidade (NETTO, 2011), mediadas pelas relações. Por isso que “tais relações nunca são diretas; elas são *mediadas* não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade”¹¹. Tem-se, desta maneira, a outra categoria do Materialismo Histórico e Dialético igualmente importante para sua operacionalização: a mediação.

Para Masson (2009, p. 25), a mediação é “fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade” na medida em que, por meio dela, é possível compreender que há infundáveis relações presentes no movimento contraditório até se chegar ao conhecimento do real. A mediação é um ato em que se busca a relação dos elementos constitutivos do fenômeno, entendendo as possíveis relações inerentes ao objeto para que o mesmo se apresente como tal, ou seja, entendê-lo de forma interconectada, mediado por diversos aspectos que o ligam a outros.

Pressupõe-se que a compreensão da avaliação de desempenho do Magistério requer que se reconheçam suas relações com diversas áreas e dimensões que vão desde os aspectos teóricos, econômicos, jurídico-legais, históricos, políticos, de certo controle estatal das ações docentes, dentre outros. Portanto, procuramos conceber o objeto de forma a considerar as influências e relações do movimento histórico no qual se insere, conforme corrobora Masson (2007), ao argumentar que:

¹¹ Ibid., p. 57.

Marx afirma que o estudo da essência de determinado fenômeno se dá pela análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno. Contudo, a essência do fenômeno não se apresenta ao pesquisador imediatamente, por isso é necessário realizar a mediação pelo processo de análise, que se caracteriza como abstração. Desse modo, o método é dialético, pois a apropriação do concreto pelo pensamento científico se dá pelo complexo de mediações teóricas abstratas para se chegar à essência do real, e é materialista porque o conhecimento científico se constrói pela apropriação da essência da realidade objetiva (MASSON, 2007, p. 111).

A mediação não é como um jogo de ideias que assume um nível da passagem de um estágio a outro, cuja formulação é apenas teórica, posto que é o movimento do concreto de suas relações. A mediação é material, como toda teorização marxiana, e assume sua importância pela possibilidade de compreender o objeto em suas articulações macro e micro, como pontua Masson (2007):

Tais categorias são fundamentais na pesquisa, pois possibilitam compreender o objeto nas suas articulações entre as dimensões macro e micro, contribuindo para que o pesquisador não se limite a apreender o fenômeno investigado de maneira contingencial¹².

Em síntese, compreender as políticas de avaliação de desempenho docente e sua forma de materialidade nos Planos de Carreira dos municípios paraenses considerando as categorias de análise do Materialismo Histórico e Dialético nos colocou grandes desafios, tais como: tentar desvelar seus antecedentes históricos, suas interconexões, suas contradições, aspectos que estão ocultos na aparência de suas formulações.

1.1.1 Procedimentos de pesquisa

A necessidade de dar respostas às questões de pesquisa implicou na definição de alguns procedimentos. Assim sendo, ao longo da elaboração da tese – especialmente para alcançar os objetivos que envolveram a apreensão do objeto como parte do movimento do real e considerando o contexto histórico no qual se desenvolve – utilizamos a consulta bibliográfica envolvendo autores clássicos e contemporâneos, bem como a legislação nacional que trata ou que menciona a avaliação de desempenho docente¹³.

¹² Ibid., p. 111.

¹³ Entre as leis consultadas, destacam-se: a Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional; a Lei n.º 11.494/2007, que instituiu o Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb; a Resolução CNE/CEB n.º 02/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, dentre outras.

Inicialmente, partiu-se do levantamento da literatura sobre o tema com a finalidade de identificar o que se discute nos anos mais recentes, no caso, no recorte histórico de 2000 a 2017. A partir do uso das palavras-chave “movimentação na carreira”, “avaliação para progressão”, “avaliação de desempenho docente”, “critérios de avaliação de desempenho” e “avaliação de desempenho de professores”, obtivemos 50 trabalhos na base de dados de teses e dissertações da CAPES nas áreas de Educação e de Administração.

Após a leitura dos resumos, selecionamos 09 trabalhos que apresentaram maior proximidade com o objeto em comento. A leitura mais detalhada dessas obras nos permitiu situar o debate que vem sendo travado no Brasil nos últimos anos sobre a avaliação de desempenho docente, além de melhor definir os contornos da pesquisa. No entanto, para responder à questão central que envolve o conhecimento sobre a avaliação de desempenho docente nos municípios do Pará, os procedimentos de coleta de informações foram baseados em pesquisa documental, tendo como fontes os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério (PCCRs) ou os Estatutos do Magistério¹⁴, cuja busca abrangeu os 144 municípios paraenses¹⁵.

Ressalta-se que as distinções entre o Plano de Carreira Docente e os Estatutos do Magistério são bem sutis, posto que ambos tratam da organização legal da relação profissional com o Estado a partir da definição de um conjunto de normas. Contudo, Dutra *et al.* (2000) fazem as seguintes considerações a esse respeito:

O Plano de Carreira do Magistério não deve conter dispositivos com matéria estatutária, a não ser quando características próprias dessa atividade profissional exigirem tratamento específico de certos conteúdos de estatuto, tais como férias, cedência ou cessão, substituições temporárias, gratificações especiais, licença para qualificação profissional, limite de carga horária para o acúmulo de cargos e, quando diferente dos demais servidores, adicional de tempo de serviço. (...) cabe ressaltar que nem sempre é muito nítida a linha divisória entre conteúdos de estatuto e de Plano de Carreira. (DUTRA *et al.*, 2000, p. 36).

Para Gil (2002), embora semelhantes, esses tipos de pesquisa (bibliográfica e documental) apresentam diferenças tênues entre si:

¹⁴ Conforme definição do Ministério da Educação, o Plano de Carreira deve ser criado por lei para regulamentar um conjunto de normas que regem a carreira dos profissionais de uma determinada categoria. O Plano deve ter como pressuposto a valorização que se expressa, entre outros fatores, em uma remuneração condigna, desenvolvimento de processos formativos e condições dignas de trabalho. Disponível em: <http://planodecarreira.mec.gov.br/plano-de-carreira-e-remuneracao>. Acesso em: 17/08/2021.

¹⁵ Embora tenha sido realizada a pesquisa nos 144 municípios, foi permitido o acesso a documentos de carreira de apenas 123 municípios, sendo que dentre estes, em 101 há menção à avaliação de desempenho como requisito para a movimentação de professores na carreira. Destes municípios, em 37 a avaliação se apresenta um pouco mais detalhada e em apenas 11 deles a avaliação de desempenho aparece com critérios mais bem definidos e claramente direcionados aos docentes.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

Severino (2007, p. 124) argumenta que a pesquisa documental visa o “registro e sistematização de dados, informações, colocando-o em condições de análise por parte do pesquisador [...]”. O uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado na medida em que

A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA *et al.*, 2009, p. 2).

A importância dos documentos como expressão de determinado contexto é ressaltada por Lüdke e André (1986, p. 39), posto que “[...] representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. A importância da pesquisa documental tendo como fontes a legislação educacional para o campo de discussão das Políticas Públicas Educacionais, se mostra como fundamental na medida em que, conforme Faria Filho (1998), a lei tem a peculiaridade de ser a expressão de um determinado contexto e tempo histórico. Para ele, sua importância reside no fato de que tais documentos expressam tanto “[...] o caráter de intervenção social subjacente à produção e realização da legislação escolar, quanto o fato de ser a legislação, em seus diversos momentos e movimentos, lugar de expressão e construção de conflitos e lutas sociais” (FARIA FILHO, 1998, p. 106).

Por certo, os Planos de Carreira, em termos de forma e conteúdo, tendem a expressar os acontecimentos de seu tempo bem como a correlação de forças presente em cada município. Para Sá-Silva *et al.* (2009), a pesquisa documental requer toda uma técnica para o manuseio e análise das fontes, seguindo etapas e procedimentos determinados:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA *et al.*, 2009, p. 4).

Elegemos como técnica de tratamento das informações colhidas nos Planos de Carreira, a análise de conteúdo, que se classifica como sendo “um meio para estudar

‘comunicações’ entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das ‘mensagens’” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160). Já para Bardin (2011), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 44).

Dessa forma, a análise de conteúdo possibilita a compreensão do enunciado mediante o processo de “inferência” por parte do pesquisador, que são conhecimentos relativos às condições de produção e que se recorre, para isso, a indicadores, entendendo-se por “inferir” o ato de deduzir de maneira lógica (BARDIN, 2011). Para Kripka (2015), a importância da análise de conteúdo nos permite fazer uma leitura para além dos conteúdos manifestos, além das aparências:

[...] essa técnica consiste na investigação do conteúdo simbólico das mensagens (conteúdos dos documentos) cuja função é encontrar respostas para as questões formuladas e/ou confirmar hipóteses estabelecidas previamente e também em descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências, do que está sendo comunicado (KRIPKA, 2015, p. 65).

A análise de conteúdo se organiza em três etapas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. Nesse sentido, de acordo com Gil (2002), a pré-análise é onde se procede a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e a preparação do material para análise. A exploração do material envolve a escolha das unidades, a enumeração e a classificação. Por fim, é feito o tratamento, a inferência e a interpretação dos dados.

Tendo em vista as recomendações de Sá-Silva *et al.* (2009) e de Gil (2002), quanto à necessidade de estabelecer procedimentos metodológicos e técnicas apropriadas ao tratar com fontes documentais, o estudo do Planos de Carreira dos Professores municipais envolveu as seguintes etapas:

1) Pré-análise: levantamento documental dos Planos de Carreira do Magistério existentes nos 144 municípios do Pará¹⁶. Nessa primeira fase, foram pesquisados os documentos de carreira dos 144 municípios com a finalidade de identificar a presença da avaliação de desempenho docente, incluindo-se os Estatutos do Magistério e os PCCRS. Os documentos de carreira foram acessados por meio digital nos *sites* das prefeituras municipais, câmaras municipais ou mesmo nos arquivos físicos do Sintepp, do Gefin e do Geppone.

¹⁶ Para essa primeira etapa, foi de muita importância a contribuição dos estudos sobre carreira e remuneração que são realizados pelo Gefin e pelo Geppone, pois possibilitaram que os arquivos desses grupos já contassem com uma parte significativa dos documentos de Carreira dos docentes das redes municipais paraenses.

Essa busca resultou na localização dos documentos de carreira de 123 municípios, dos quais 117 assumem a nomenclatura de Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCRs) e 06 denominam-se Estatutos do Magistério e Estatutos de servidores públicos municipais. Os documentos de Carreira dos 123 municípios compreendem a constituição do *corpus* de nossa pesquisa. Os 41 documentos não localizados se devem ao fato de que ou não se encontravam nos *sites* oficiais das prefeituras e câmaras municipais ou não nos foi possível o acesso por outros meios.

2) Descrição Analítica ou exploração do material: Identificação dos municípios que apresentam a avaliação de desempenho nos seus Planos de Carreira do Magistério, classificação e seleção dos municípios. Nessa segunda etapa correspondente à exploração do material, foi feita a leitura de todos os 123 documentos de carreira localizados, dos quais identificou-se a avaliação de desempenho como requisito para a movimentação de professores na carreira em 101 deles, ou seja, em 82,2% dos 123 pesquisados. Portanto, em apenas 22 ou 17,9% dos municípios não se considera a avaliação de desempenho como requisito de progressão na carreira. Considerando o universo dos 144 municípios paraenses os 101 municípios representam 70,1% do total, portanto, a grande maioria. Contudo, dos 101 municípios em cujos Planos de Carreira se faz presente a avaliação de desempenho docente como requisito para a movimentação de professores na carreira, em apenas 37 deles ela se apresenta um pouco mais detalhada.

Os artigos que fazem referência à avaliação de desempenho constantes nestes Planos de Carreira foram transcritos em planilhas. Posteriormente, os termos que se referiam à avaliação de desempenho presentes nos Planos de Carreira foram agrupados conforme as seguintes nomenclaturas: “Princípios”, “Parâmetros”, “Critérios”, “Fatores de Desempenho” e “Diretrizes”. Em seguida, ainda correspondente a essa fase de exploração do material, foram enumerados os termos pertencentes a cada tipo de nomenclatura, bem como a frequência com que esses termos aparecem nos PCCRs, permitindo ordená-los em função dessa frequência, o que resultou na identificação de 75 termos relacionados à avaliação de desempenho docente. Tais incidências e especificações foram sistematizados em tabelas.

Nessa fase também foram selecionados dentre os 37 aqueles que apresentavam critérios mais bem definidos e claramente direcionados aos docentes, o que resultou em 11 municípios nessa condição: Alenquer, Almerim, Bannach, Brasil Novo, Cachoeira do Piriá, Novo Progresso, Parauapebas, Pau-d’arco, Ponta de Pedras, Santana do Araguaia e Tailândia.

Por isso esses foram escolhidos para um estudo mais aprofundado sobre a avaliação de desempenho docente.

3) Interpretação inferencial sobre a análise da avaliação de desempenho presente nos Planos de Carreira do Magistério dos 11 municípios selecionados. Essa fase trouxe à tona aspectos diversos relacionados aos municípios supracitados, especialmente o desenho, a concepção e os indícios de materialidade da avaliação de desempenho docente previstos nas legislações municipais.

Para a realização da análise qualitativa dos critérios de avaliação de desempenho, de forma a permitir as inferências, optou-se por classificá-los considerando a quantidade de termos e a incidência temática dos mesmos, o que resultou em sete eixos de análise: a) fatores de produção docente; b) relação com a produção dos alunos; c) formação; d) planejamento; e) produção acadêmica; f) relação com o sistema de ensino; g) relação com a Sociedade/comunidade. Esses eixos foram confrontados com a teoria que embasou o estudo.

A presente tese está estruturada em 4 capítulos, sucedidos pelas considerações finais. No primeiro capítulo – Estado Avaliador, a Nova Gestão Pública e as Políticas de Avaliação no Contexto do Neoliberalismo – discutimos os antecedentes históricos do Estado Avaliador, da Nova Gestão Pública – NGP e suas repercussões nas políticas de avaliação de desempenho de professores. Analisamos, portanto, as políticas de avaliação de desempenho de professores e suas relações com a lógica de avaliação proposta pela Nova Gestão Pública a partir da redefinição do papel do Estado que se apresenta como Estado Avaliador, engendrado no contexto neoliberal. Discutimos ainda as influências dos Organismos Multilaterais na elaboração das Políticas públicas educacionais e de avaliação docente, destacando-se o papel de porta-voz de princípios gerencialistas que tendem a favorecer o mercado.

No segundo capítulo – Trabalho e Avaliação Docente no Contexto Capitalista Brasileiro – discutimos sobre o sentido ontológico do Trabalho e do trabalho docente para situar a discussão sobre a gênese do Trabalho, da Profissionalização e da avaliação docente no contexto capitalista brasileiro. Destacamos a emergência e implementação de políticas de avaliação educacional em larga escala no Brasil a partir da década de 1990, bem como suas distintas formas de materialização na legislação brasileira, apresentando os conceitos sobre avaliação de sistema, avaliação institucional e avaliação de desempenho docente, bem como o posicionamento das representações sindicais de professores sobre as políticas de avaliação educacional do Brasil, especialmente a de avaliação de desempenho docente.

No terceiro capítulo – A Avaliação de Desempenho de Professores em Municípios do Pará – focalizamos a avaliação de desempenho docente nos 144 municípios paraenses, por meio da análise dos Planos de Carreira dos Profissionais da Educação. Iniciamos pela caracterização das 12 Regiões de Integração do Estado do Pará que congregam os seus 144 municípios. Destacamos os 37 municípios que apresentam a avaliação de desempenho como requisito para a movimentação na carreira bem como classificamos as principais terminologias utilizadas nos documentos de carreira desses municípios sobre a avaliação de desempenho docente. Os elementos próprios da avaliação de desempenho são problematizados tendo em vista a legislação e a literatura sobre o tema.

No quarto capítulo – Avaliação de Desempenho Docente nos Municípios Paraenses: Valorização ou Produtivismo? – realizamos análise do conteúdo dos itens da avaliação de desempenho dos 11 municípios paraenses que apresentam critérios de avaliação de desempenho claramente direcionados aos docentes e de forma mais bem detalhada (Alenquer, Almerim, Bannach, Brasil Novo, Cachoeira do Piriá, Novo Progresso, Parauapebas, Paud'arco, Ponta de Pedras, Santana do Araguaia e Tailândia). Realizamos a descrição dos principais itens de avaliação identificados nos documentos, classificados como: princípios, diretrizes, parâmetros, fatores de desempenho e critérios, a fim de avaliar suas possíveis relações com os princípios da gestão gerencial fundamentadas na lógica do mercado, ou com possíveis indícios de valorização do professor.

Nas Considerações Finais trazemos algumas reflexões a partir da pergunta que norteou a tese: Os critérios de movimentação na carreira, incluindo a avaliação de desempenho de professores da educação básica de municípios do Pará são condizentes com a valorização do professor ou são funcionais ao controle do trabalho docente típico da gestão gerencial adotada no serviço público no Brasil a partir da década de 1990? Com base nesta questão sintetizamos como a avaliação de desempenho docente se manifesta nos PCCRs dos municípios paraenses, destacando a análise das principais categorias do objeto como: “Valorização”, “Carreira”, “Avaliação”, “Desempenho”, “Mérito”, “Competências” e “*Accountability*”.

2 ESTADO AVALIADOR, A NOVA GESTÃO PÚBLICA E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

A compreensão das políticas de avaliação da educação que ocorrem no Brasil a partir da década de 1990 e, mais precisamente, as políticas de avaliação de desempenho docente para além de seus aspectos técnicos e aparentemente neutros, requer que se tente estabelecer as necessárias conexões entre essas políticas e os contextos econômico, político e social nas quais estão inseridas.

Nessa perspectiva, este Capítulo foca nas repercussões da crise do capital e suas proposições neoliberais para a superá-la, que, entre outras mudanças, propõe a adoção da Nova Gestão Pública no serviço público que trouxe importantes implicações para a Reforma do Estado brasileiro nesse período. Trata, ainda, das características e do *modus operandi* do Estado Avaliador e seus pressupostos presentes nas políticas emanadas pelos Organismos Multilaterais.

2.1 As políticas de avaliação educacional em larga escala e avaliação de desempenho docente no contexto neoliberal

As políticas sociais e mais especificamente as educacionais da década de 1990 são, gradativamente, afetadas pelas mudanças no cenário mundial decorrentes da crise do capital que impactaram nas políticas educacionais. Nesse sentido, Peroni (2009) destaca que o capitalismo, após uma grande fase de expansão, vive um período de crise a partir da década de 1970 e que as principais estratégias utilizadas por ele para superá-la “– neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via – redefinem o papel do Estado” (PERONI, 2009, p. 286). Por suas características abrangentes na definição das políticas educacionais, vejamos um pouco sobre as origens do neoliberalismo, suas características e implicações para as políticas de avaliação de docentes.

2.1.1 O neoliberalismo como expoente dos processos de avaliação em educação

As formulações e reformulações que ocorrem em vários setores produtivos das sociedades contemporâneas seguem uma lógica imposta pela política neoliberal, baseada na promoção das “liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres

mercados e livre comércio” (HARVEY, 2008, p. 12). O neoliberalismo veicula princípios ideológicos ancorados no liberalismo que estimulam, sobretudo, o individualismo em detrimento de uma perspectiva que reconheça a necessidade de buscar formas de convivência coletiva e solidária, baseada no compromisso de uma vida digna do conjunto social.

Nessa perspectiva, a vida em sociedade passa a se fundamentar na busca constante de sobrevivência individual, com pouco amparo do Estado. Isto porque, de acordo com a doutrina liberal clássica, toda e qualquer política pública tem como premissa dar sustentabilidade ao desenvolvimento econômico capitalista. Assim,

[...] dentro deste modelo econômico liberal, as políticas públicas de intervenção estatal direta ou indireta na economia, bem como aquelas políticas públicas realizadas sobre áreas não essencialmente econômicas, são guiadas por uma finalidade muito específica, qual seja a preservação e conservação deste modelo (ANDRADE; PAMPLONA, 2013, p. 311).

O Liberalismo¹⁷ inspirou significativamente a política econômica e social da contemporaneidade. Seus principais representantes¹⁸ entendiam ser de fundamental importância um mercado forte, com autonomia e a não intervenção do Estado nos aspectos econômicos de forma a permitir o desenvolvimento dos preceitos capitalistas, ancorados no mercado.

Milton Friedman (1982) mantém a perspectiva de defesa do máximo de liberdade como elemento fundamental para se manter a eficiência, nos parâmetros do princípio neoliberal. Defende, em sua obra *Capitalismo e Liberdade*, a importância desta última para a eficiência e uma certa igualdade, ou seja, uma equidade para empreender e competir. No que se refere à relação entre capitalismo e liberdade, o autor destaca:

A organização econômica desempenha um papel duplo na promoção de uma sociedade livre. De um lado, a liberdade econômica é parte da liberdade entendida em sentido mais amplo e, portanto, um fim em si própria. Em segundo lugar, a liberdade econômica é também um instrumento indispensável para a obtenção da liberdade política (FRIEDMAN, 1982, p. 16).

Dessa forma, os pressupostos colocados em favor da defesa da liberdade orientam para uma atuação tendo como um dos princípios fundamentais a individualidade, elemento que

¹⁷ O Liberalismo se constituiu como a defesa das liberdades individuais, assim como a livre iniciativa necessária ao desenvolvimento social.

¹⁸ As principais ideias liberais no campo econômico são defendidas por Adam Smith, para quem a perspectiva econômica de um Estado seria capaz de promover o bem da sociedade como um todo através do desenvolvimento individual do cidadão, a partir da garantia da liberdade para a produção e para a competição, se constituindo estes os principais argumentos em defesa do Liberalismo Econômico.

influencia tanto a perspectiva de organização social quanto as relações de produções, nas quais tem predominância a exploração do trabalho. Não à toa, o princípio neoliberal de defesa da propriedade privada e o da valorização da meritocracia estão estrategicamente colocados para o conjunto social que acaba absorvendo tais princípios como fundamentais para a vida em sociedade.

Cabe destacar que o pensamento em torno da valorização do desempenho profissional advém das raízes do Liberalismo que já o concebia como uma prerrogativa pessoal e uma possibilidade de ascensão social, valorizando, assim, a “liberdade” do indivíduo para o seu pleno desenvolvimento. Smith (1996) já defendia como critério para a remuneração docente o “merecimento” proveniente do seu desempenho como profissional, por meio da “disputa” no interior da profissão, o que, para ele, era fundamental e bastante relevante para a valorização do próprio docente.

Em toda profissão, o empenho da maior parte dos que a exercem é sempre proporcional à necessidade de que estes têm de demonstrar aquele empenho. Essa necessidade é maior em relação àqueles cujos emolumentos profissionais constituem a única fonte da qual esperam auferir fortuna ou a menos seus rendimentos e sua subsistência normais (SMITH, 1996, p. 228).

Para o autor, a validade das disputas no interior da profissão docente é o que possibilita o aprimoramento na profissão, portanto, é necessária para incentivar melhorias e alavancar a remuneração pelo trabalho desempenhado, assim como nas demais profissões.

As dotações concedidas a escolas e colégios necessariamente diminuiriam, em menor ou maior grau, a necessidade de os professores se aplicarem em sua profissão. Sua subsistência, na medida em que provém de seus salários, tem provindo evidentemente de um fundo que independe totalmente do sucesso e da reputação que conseguem em suas ocupações especializadas¹⁹.

Esse pensamento de Smith e, por conseguinte, do Liberalismo, foi fundamental e massivamente aceito, passando, inclusive, a compor as políticas de Estado, sobretudo as direcionadas ao funcionalismo público no que tange à organização do trabalho e as normatizações funcionais, como os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração. De acordo com o autor, a base de qualquer desenvolvimento seria a competição e os incentivos monetários.

Não obstante, para Melo (2007, p. 192), o neoliberalismo na contemporaneidade além de reafirmar os princípios liberais tende a superá-lo, no sentido de ampliar a sua face de exploração do trabalho:

¹⁹ Ibid., p. 229.

Fazendo parte da dinâmica das transformações atuais do capitalismo, o projeto neoliberal realiza, reafirma e supera princípios do liberalismo clássico no sentido de conservar, manter e ampliar as relações sociais capitalistas de produção do nosso mundo e de nossas vidas. Relações estas fundadas na exploração do trabalho e que mostram, hoje, a face da exclusão social de pessoas e povos inteiros do processo de globalização do capital (MELO, 2007, p. 192).

Portanto, quando tratamos de exploração do trabalho não a dimensionamos apenas ao aspecto do proletariado, mas a colocamos diante da necessidade de entender e conceber este trabalho como a atividade realizada pelo conjunto dos trabalhadores, como os servidores públicos, mesmo que estes não produzam mais valia no sentido do termo. Esta proposição se apoia na ideia de que o princípio neoliberal de busca por resultados mensuráveis com o menor dispêndio de recursos (investimento) possível é uma tônica que está presente não apenas no campo industrial, mas também no campo de serviços públicos, como o educacional.

Friedrich Hayek, um dos principais teóricos das teses neoliberais, em sua obra intitulada “O Caminho da Servidão”, defende ideias em torno do desenvolvimento econômico e do livre mercado, pautando-se na ideia de Estado mínimo, promotor da livre concorrência do mercado, para o qual todo aparato jurídico-normativo deve se voltar. Em consequência, defende uma espécie de planejamento não centralizado, pois a centralização representa o “totalitarismo”, motivo pelo qual defende o planejamento individualizado, pois, “um governo democrático deve, portanto, conduzir o planejamento econômico de modo a preservar ao máximo a liberdade de escolha de cada cidadão” (HAYEK, 2010, p. 19). Essa concepção de Estado defende a atuação estatal mínima no conjunto social. Sua gestão se daria de forma subsidiária, focalizada, na medida em que o mercado seria o grande responsável em prover melhoria para o conjunto social.

Com essa visão de não intervenção estatal, Hayek faz forte crítica ao modelo socialista de Estado que defende o coletivismo, o qual define como passível de “totalitarismo”, ao mesmo tempo em que também critica o modelo de Estado de Bem-Estar, pois defende o individualismo liberal como o caminho para o desenvolvimento social. O Liberalismo, desta forma, cumpre uma função de manutenção de um modelo econômico que não possibilita grandes transformações no que se refere ao compartilhamento da riqueza produzida, mas atua para que se tenha, cada vez, mais a exploração do trabalho em nome da manutenção da riqueza e do *status quo* da classe proprietária dos meios de produção.

O neoliberalismo – apoiado em teóricos como Hayek (2010) e Friedman (1982) – se constitui como resposta às dinâmicas de crises econômicas e sociais. Para Silva Júnior (2002), esse movimento se fortalece no contexto de 1970 em diante quando:

[...] o mercado dá sinais de esgotamento, a taxa média de lucros dos países cai em movimento contínuo, o desemprego surge e se avoluma, as taxas inflacionárias elevam-se e o ciclo fordista de acumulação capitalista mostra sua fragilidade e sua derradeira fase, dada a racionalidade capitalista [...] (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 30).

O neoliberalismo se constituiu como uma resposta “necessária” às políticas adotadas até então pelos países de capitalismo avançado, baseadas nos princípios do keynesianismo como a defesa do pleno emprego, bem como às políticas integrantes do “Estado de Bem-Estar”, que se pautavam no desenvolvimento de “políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc” (FRIGOTTO, 1995, p.75). Para os neoliberais, a crise do Estado era decorrente dos gastos com essas políticas.

Cabe, porém, ponderar que as políticas advindas pelo que ficou conhecido como os “30 anos dourados” – mais ou menos o tempo que durou o chamado “Estado de Bem-Estar” nos países de capitalismo avançado – não necessariamente foram resultados da preocupação do capital com melhores condições de vida da população mais pobre, posto que foi uma estratégia do sistema de produção no incremento de seus processos de atuação, controle e regulação de áreas específicas do Estado, por isso mesmo definido por Lessa (2013) como um “mito”. Ele destaca que:

Na relação entre Estado e sociedade ao longo do século 20, e em especial entre os anos de 1945 e 1975, o momento predominante foi exercido pela necessidade imperiosa de o capital promover uma articulação superior entre as formas relativas e absolutas de extração da mais-valia, a fim de “deslocar” para o futuro sua crise estrutural (LESSA, 2013, p. 211-212).

Nesse contexto, diante da crise do capitalismo e como estratégia de reconhecimento de que as sociedades contemporâneas precisam referendar a política neoliberal como algo útil e para a qual não existe uma alternativa melhor, os princípios da filosofia neoliberal se apresentam fortemente em todos os campos de nossa vida social, como sendo algo necessário e mais condizente com as demandas atuais, segundo seus defensores. São fundamentos que atuam para mascarar a realidade e limitar o campo de ação de forças de resistências em busca de uma ótica produtiva e social e um modelo econômico que, de fato, reconheça a necessidade de divisão do produto da riqueza humana entre todos.

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns

contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p.16).

Na perspectiva do pensamento neoliberal e com a justificativa da necessidade de fortalecimento da economia mundial em 1989, ocorreu uma reunião com o objetivo de proceder a avaliação e propor sugestões de medidas econômicas para a América Latina, conhecida como “Consenso de Washington”²⁰, que, entre outras medidas, defendia para os países dessa região a disciplina fiscal com a redução de gastos públicos, a abertura de capital estrangeiro e a supremacia do mercado como regulador das relações econômicas.

A avaliação objeto do Consenso de Washington abrangeu 10 áreas: 1. disciplina fiscal; 2. priorização dos gastos públicos; 3. reforma tributária; 4. liberalização financeira; 5. regime cambial; 6. liberalização comercial; 7. investimento direto estrangeiro; 8. privatização; 9. desregulação; e 10. propriedade intelectual. (...)As propostas do Consenso de Washington nas 10 áreas a que se dedicou convergem para dois objetivos básicos: por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado autoregulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas (BATISTA, 1994, p.18).

O referido Consenso representou, na verdade, a política econômica do Fundo Monetário Internacional – FMI e do Banco Mundial – BM para aos países da América Latina, uma política que não considerou os graves problemas sociais dessa região, deixadas à mercê do movimento “natural” do mercado.

O Consenso de Washington não tratou tampouco de questões sociais como educação, saúde, distribuição da renda, eliminação da pobreza. Não porque as veja como questões a serem objeto de ação numa segunda etapa. As reformas sociais, tal qual as políticas seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica. Isto é, deverão emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente auto-regulável, sem qualquer rigidez tanto no que se refere a bens quanto ao trabalho. Um mercado, enfim, cuja plena instituição constituiria o objetivo único das reformas (BATISTA, 1994, p. 11).

As políticas públicas passam a responder a esses imperativos no que tange à sua concepção de que não se constitui como fundamental a ampliação e melhoria dos serviços sociais, mas sim possibilitar todo apoio necessário para que o mercado favoreça o suposto avanço nas condições de vida da população, a partir do fortalecimento de uma economia

²⁰ De acordo com Batista (1994), a denominação “Consenso de Washington” tem suas origens associadas a uma reunião realizada na capital dos Estados Unidos, em novembro de 1989, por funcionários do governo norte-americano e os organismos financeiros internacionais ali sediados – FMI, Banco Mundial e BID – com o objetivo de proceder uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da América Latina. Neste encontro, convocado pelo *Institute for International Economics*, também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. As conclusões dessa reunião ficariam conhecidas informalmente como “Consenso de Washington”.

pujante. Na realidade, há a proposição de um Estado mínimo (HARVEY, 1989; PERONI, 2005), o qual “[...] é mínimo apenas para as políticas sociais conquistadas no período de bem-estar social [...]” (PERONI, 2003, p. 33), porém, que continua máximo para o capital.

Nesse contexto, a concepção de “Estado mínimo” defendida pelo neoliberalismo não necessariamente representa o enfraquecimento do Estado, pois há a necessidade, para o mercado, de que o Estado esteja fortalecido para a realização de suas funções vitais ao capitalismo, principalmente no que se refere à manutenção da estrutura legal e institucional, tão necessárias para que as dinâmicas produtivas de exploração do trabalho se efetivem.

A garantia do direito da propriedade privada dos meios de produção e da força de trabalho, o cumprimento dos contratos, a proteção dos mecanismos de acumulação, a eliminação das barreiras para a mobilidade do capital e do trabalho, e a estabilização do sistema monetário [...] estão todos dentro do campo de ação do Estado (HARVEY, 2005, p. 84).

Wood (2014) destaca como a figura do Estado é fundamental para a manutenção do que ela classifica como o “império do capital”, no qual o Estado garante todo o ambiente e, digamos, as dinâmicas de sociabilidade necessárias ao processo de fortalecimento do capitalismo. Nesse sentido, para a autora,

[...] o capitalismo é, por sua própria natureza, um sistema anárquico, em que as “leis” do mercado ameaçam constantemente a ordem social. Ainda assim, provavelmente, mais do que qualquer outra ordem social, o capitalismo precisa de estabilidade e de previsibilidade nas suas organizações sociais. O Estado-nação ofereceu isso por meio de uma elaborada estrutura legal e institucional, apoiada pela força coercitiva, para sustentar as relações de propriedade do capitalismo, seu complexo aparelho contratual e suas intrincadas transações financeiras (WOOD, 2014, p. 25-26).

Como bem destaca Mészáros (2015), o Estado seria integrante do “sistema capital”, juntamente com capital e trabalho. Para ele, o Estado, com suas prerrogativas atuais, se transveste em Estado moderno capitalista, cujas ações respondem aos propósitos de sua constituição, como parte desse processo. Nesse contexto, a defesa de princípios como a política de austeridade, menor investimento social e pouco investimento em serviços públicos se mostra como a receita perfeita para a atual crise do capitalismo, sobretudo nos países periféricos, que são os mais massacrados por esse princípio materializado nas políticas. Sobre esse movimento do Estado, Harvey (2016) destaca que:

A subtração de privilégios adquiridos (como o direito a aposentadoria, assistência médica, educação gratuita e serviços adequados que amparam um salário social satisfatório) tornou-se, no neoliberalismo, uma forma descarada de espoliação racionalizada que agora é reforçada por uma política de austeridade adotada em nome da retidão fiscal. (HARVEY, 2016, p. 71).

As políticas públicas se mostram insuficientes e ineficientes ao processo de atendimento das demandas da sociedade, que são levados, também, a compreenderem e aceitarem novas ações como sendo legítimas, movimento mediado por um complexo processo de alienação instituído pelo Estado capitalista e materializado pelos governos.

Assim sendo, a população é levada a aceitar discursos como a necessidade de ajuste fiscal, arrocho salarial e reformas estruturais como sendo importantes em um contexto de crise. No Brasil, as receitas neoliberais começam a ser colocadas em prática a partir do governo Collor de Melo (1990-1992), conforme argumenta Batista (1994):

Com Collor é que se produziria a adesão do Brasil aos postulados neoliberais recém consolidados no Consenso de Washington. Comprometido na campanha e no discurso de posse com uma plataforma essencialmente neoliberal e de alinhamento aos Estados Unidos, o ex-presidente se disporia a negociar bilateralmente com aquele país uma revisão, a fundo, da legislação brasileira tanto sobre informática quanto sobre propriedade industrial, enviando subsequentemente ao Congresso projeto de lei que encampava as principais reivindicações americanas. Com base em recomendações do Banco Mundial, procederia a uma profunda liberalização do regime de importações, dando execução por atos administrativos a um programa de abertura unilateral do mercado brasileiro (BATISTA, 1994, p. 27).

Como pano de fundo para a propagação ideológica está o ataque aos direitos sociais e o enfraquecimento do serviço público como um todo, que passa a ser encarado como o grande responsável pelo rombo nas contas públicas que, segundo Giambiagi (2021), é uma visão populista e equivocada que atribui à despesa com pessoal a responsabilidade pelo desequilíbrio fiscal. O neoliberalismo apresenta, portanto, uma dinâmica nova fundada na máxima liberdade de atuação do mercado com a mínima intervenção estatal.

Essa perspectiva de desmonte dos serviços públicos se manifestará, igualmente, nos demais países da América Latina, seja em maior ou menor grau (BATISTA, 1994), cuja defesa por reformas estruturais no Estado ataca, sobretudo, os direitos dos servidores públicos, uma vez que esse movimento dos adeptos do neoliberalismo busca culpabilizá-los pela suposta ineficiência estatal e pelo que consideram como ‘gastos excessivos com políticas sociais’. Na verdade, as mazelas são causadas pela dinâmica de exploração capitalista, que altera, em grande medida, não apenas o sentido social dos serviços públicos, como também a dinâmica de gestão e avaliação desses serviços, em especial o educacional.

A perspectiva de ajustamento da produção de serviços públicos ao princípio economicista neoliberal está na base da ação estatal a partir da década de 1990, quando o Estado passou a se desresponsabilizar por serviços sociais, incentivando a sua privatização ou, ainda, minimizando os investimentos (AZEVEDO, 2002; PERONI, 2003). Entre as políticas

educacionais, por exemplo, destacam-se as de financiamento da educação, as de avaliação de sistemas e de escolas e as políticas de carreira e de remuneração de professores, em que as expectativas por resultados se baseiam em investimentos mínimos.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o Estado “[...] cria as condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção capitalistas” (SAES, 1998, p. 29), o setor privado “está cada vez mais organizado para dar direção às políticas públicas” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 348).

Assim sendo, a proposição de um Estado com atuação mínima no que tange ao financiamento das políticas públicas sociais – mas comprometido fortemente com os aspectos que dizem respeito ao lucro do capital – será a base que constituirá o princípio da gestão pública na contemporaneidade formulada sob o nome de gerencialismo, cujos elementos como a descentralização, racionalização e eficiência estarão cada vez mais presentes, orientados pelas normatizações desse Estado.

Nesse contexto, Silva Júnior (2002) destaca que o Estado neoliberal se torna:

[...] muito forte e pouco interventor no social (posto que o econômico o configura, trata-se de Estado gestor), mostrando-se, no entanto, democrático quando, em relação ao social, transfere-se os direitos sociais de sua alçada para a da sociedade civil. E, num aparente clima democrático, denomina tal movimento de descentralização, quando de fato, o núcleo central do Estado gestor já definiu as políticas públicas para o social sob a orientação do econômico: trata-se da descentralização do que já estava definido mercantil e centralizadamente. A cidadania que deriva daí é a cidadania produtiva. Os direitos sociais agora são mercantilizados pelas organizações não-governamentais, pelos planos de saúde, pelos planos de previdência privada e até pelos salários-educação e *vouchers* educacionais (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 35).

O movimento de redefinição do papel do Estado a partir da década de 1990 atua de forma ampla em todos os setores, incluindo as políticas educacionais e as de valorização do Magistério. As políticas desse período são, então, orientadas conforme uma lógica produtivista condizente com os interesses econômicos, advindos dos interesses hegemônicos que procuram definir e delimitar o papel da educação e de seus sujeitos, conforme corroboram Oliveira e Ferreira (2005):

Todas essas transformações vêm afetando significativamente o campo da educação, especialmente a educação escolar, modificando finalidades, valores e práticas educativas. De maneira geral, nas últimas décadas vêm sendo empregadas reformas e políticas educacionais, em países centrais e periféricos, na busca de se ajustar a educação escolar aos parâmetros da reestruturação capitalista, por meio da adoção de uma lógica mercantil e de mecanismos que ampliem o grau de gerenciamento, ou melhor, de controle sobre a produção do trabalho docente (OLIVEIRA; FONSECA, 2005, p. 57).

Nesse processo, a qualidade tem como parâmetro o mercado (perspectiva produtivista) ou o quase-mercado (no serviço público) pautados em processos avaliativos na educação com base nos resultados do trabalho docente, associados ou não a incentivos financeiros.

Surge, assim, a noção de “quase-mercado” que, tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias. As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 877).

Essa perspectiva, por orientação do gerencialismo na educação pública, influencia os Planos de Carreira docentes e seus elementos constitutivos, como a avaliação de desempenho. Peroni (2009), ao destacar o papel que a avaliação em larga escala assume nesse processo de apresentar resultados que possam orientar a atuação do Estado na formulação de políticas que estejam atreladas aos princípios do capitalismo, afirma que “[...] o Estado passa a exercer mais o papel avaliador do que o de executor, inclusive utilizando a avaliação como instrumento para a indução da qualidade [...]” (PERONI, 2009, p. 287). É neste contexto que entendemos a transmutação do papel do Estado de Executor para Estado Avaliador. Vejamos um pouco mais como esse tipo de Estado se manifesta.

2.2 Políticas de avaliação em larga escala e o papel do Estado Avaliador

As funções da avaliação devem ser “compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas” (AFONSO, 2000, p. 19) de determinado contexto histórico. Nesta perspectiva, esse item centraliza a análise nas políticas de avaliação educacional evidenciadas a partir da década de 1990, com destaque para as influências dos modelos administrativos para a definição de parâmetros de regulação das políticas de avaliação em larga escala, bem como da avaliação do desempenho dos professores.

É importante destacar que as funções da avaliação se manifestam não necessariamente em uma linearidade, mas conforme o grau de desenvolvimento político, econômico e social do contexto histórico. Portanto, há de se entender as políticas de avaliação vinculadas aos modelos administrativos e as dinâmicas próprias de acumulação do capital. O modelo

administrativo fundamentado no Taylorismo²¹, por exemplo, defendia maior racionalidade no processo produtivo industrial para o qual se atentava para as dimensões de cunho pessoal no aspecto da produção. Para isso utilizava “[...] a estratégia de pagamento por peça, que consistia em treinar o indivíduo para a execução de uma tarefa específica, de forma mais rápida e melhor, pagando-lhe de acordo com sua produtividade” (EVANGELISTA; VALENTIM, 2013, p. 1002), mas, ao mesmo tempo, padronizando e otimizando tempos e movimentos em prol da produção.

Nesse processo, mensurar o grau de eficiência como justificativa para o pagamento por produtividade necessitava de um mecanismo e a avaliação do processo de produção por meio de supervisores e inspetores tinha importância inegável na busca dos parâmetros necessários para tal.

Da mesma forma que o Taylorismo, enquanto modelo administrativo, defendia a produção industrial baseada em procedimentos que fossem eficazes, o Fordismo ampliou esse horizonte ao considerar a necessidade de produção através de linhas de montagens e não mais por peça, demandando maior controle da gestão dos processos, bem como controle do tempo de trabalho de cada operário, a fim de eliminar desperdícios (PINTO, 2007).

O Fordismo e suas dinâmicas podem ser considerados como o marco da produção industrial na idade moderna, impactando tanto a divisão social do trabalho, quanto a natureza das atividades profissionais desenvolvidas a partir daí, cujos reflexos foram sentidos na educação, que passou a acompanhar a mesma perspectiva, em muitos aspectos.

Para Antunes (2017), o processo educativo capta essas influências quando a escola se propõe a assumir uma qualificação em que a base é bastante fragilizada nos aspectos teórico e prático do trabalho, promovendo a separação teoria-prática, reduzindo o processo de fazer “tarefas”.

Por isso, o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote é formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado, sendo que esse conhecimento deveria ser consumido pelas empresas como capital variável, como trabalho concreto urdido em trabalho abstrato (ANTUNES, 2017, p. 02).

Assim sendo, a educação em todas as suas dimensões – tais como o processo avaliativo do sistema de ensino, de alunos e dos professores – é influenciado por esses modelos de produção que também se modificam conforme o capitalismo demanda, de forma a

²¹ Segundo Pinto (2007), o Taylorismo preconizava a divisão “técnica” do trabalho de forma a tornar o processo produtivo mais ágil pela subdivisão de funções, permitindo que cada funcionário cumprisse as tarefas que lhe foram designadas, com o mínimo de conhecimentos para tal.

se adequarem às novas dinâmicas de produção. Com o advento do Toyotismo ou modelo de acumulação flexível²², houve mudanças significativas, porém que não implicaram no desaparecimento do Taylorismo/Fordismo, mas em um incremento do “[...] controle do elemento subjetivo da produção capitalista que estaria posto no interior de uma nova subsunção real do trabalho ao capital – o que seria uma descontinuidade com relação ao taylorismo/fordismo” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 346).

Considerando, nesta perspectiva, o controle do elemento subjetivo por parte desse modelo de produção, a política de regulação das políticas públicas para a educação parece carregar fortes elementos que vinculam a educação pública ao proposto pela produção mercantil, que perpassa tanto pela adoção dos pressupostos da Teoria do Capital Humano²³, que vê na educação um indispensável mecanismo de crescimento econômico, bem como pelo redesenho da divisão social do trabalho, que incentiva a qualificação dos grupos sociais como algo necessário e que implica diretamente na dinâmica profissional, dentre as quais a profissionalização docente.

Para Frigotto (1993, p. 26), “a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho”. A adoção de políticas públicas de cunho neoliberal no campo educacional passa a ser estratégica para o processo de implementação da gestão educacional a partir da década de 1990, visto que a educação é essencial para a consolidação de um projeto burguês de sociedade, ancorado na ótica do capital, conforme argumenta Melo (2007):

O projeto neoliberal de sociedade e de educação consolida-se como hegemônico no Brasil dos anos de 1990, na ótica do capital, realizando mudança nas nossas políticas educacionais, provocando uma dissociação cada vez mais profunda entre uma educação voltada para a cidadania e a formação científico-tecnológica voltada para o trabalho (MELO, 2007, p. 191).

Nesse contexto, o capitalismo elege o que seria uma educação mais “útil” ao cidadão, qual seja, aquela em que os saberes necessários para a realização de tarefas produtivas fosse a mais adequada. É a educação voltada para o mercado de trabalho, demandada pelas forças

²² Para Pinto (2007), o sistema toyotista superou em produtividade todos os demais modelos de organização flexível pelo fato de apresentar melhor metodologia (como o rebaixamento do estoque) e também dos elementos práticos (autonomação), mas, igual e principalmente, por não buscar eliminar o confronto entre a classe trabalhadora e o empresariado, aproveitando essa relação através da manipulação da subjetividade dos trabalhadores para extrair-lhes o máximo de conhecimento em favor da acumulação capitalista.

²³ De acordo com Frigotto (2008, p. 68), a noção ou conceito de “capital humano” nasceu “face à sua perplexidade ante os fatos de que os conceitos por ele utilizados para avaliar capital e trabalho estavam se revelando inadequados para explicar os acréscimos que vinham ocorrendo na produção”.

produtivas, Organismos Internacionais e o empresariado, no que Frigotto (1995) destaca ser uma educação abstrata e polivalente. Para ele, no caso brasileiro:

A explicitação de que essa demanda tem caráter orgânico pode ser empreendida tanto pela ação dos organismos de classe dos empresários nacionais (NCI, FIESP, IEL) e sua articulação com os organismos internacionais (FMI, BID, BIRD, OIT), quanto por uma crescente literatura internacional e nacional que analisa a crise do modelo fordista de organizações e gestão do trabalho, a reorganização mundial da economia e do processo produtivo e as consequências para a educação e qualificação da força de trabalho (FRIGOTTO, 1995, p. 141).

Diante dessa conjuntura, a prerrogativa de uma educação voltada para o trabalho deve apresentar elementos constitutivos de um processo que necessita de aferição de sua qualidade, sobretudo da utilitarista. Demanda-se, assim, de mecanismos que sejam capazes de avaliar a educação pública nesse processo de possibilitar uma qualidade objetiva, ou seja, exatamente de uma formação científico-tecnológica voltada para determinada área. A adoção de instrumentos como a avaliação em larga escala da educação pública parece corresponder perfeitamente a esse propósito.

Nesse sentido, entendemos que para a adoção das proposições emanadas dos modelos de produção e de suas dinâmicas, os Estados nacionais passaram a realizar reformas administrativas que permitissem tais alterações profundas.

A conhecida crítica à “ineficiência” do Estado gerou diferentes formas de privatização. Uma, que pode ser chamada de *stricto sensu*, tratou de transferir a propriedade de setores estatais para a iniciativa privada, numa perspectiva de enxugamento da ação econômica do Estado. A outra, mais matizada, tratou de disseminar formas de gestão ancoradas na lógica de mercado (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876).

Retomando sobre a constituição histórica do serviço público – em geral e em particular dos professores da Educação Básica – é importante considerar como a Administração Pública se configurou no decorrer do tempo, em que apresentou formatos, objetivos e perspectivas diversas que podem ter influenciado a política de trabalho docente na atualidade. Para Chiavenato (2008) os principais momentos da Administração Pública brasileira podem ser divididos em três modelos básicos: patrimonial, burocrática e gerencial, cujos formatos influenciaram consideravelmente o servidor público em cada contexto histórico.

O modelo de Administração Pública Patrimonial pode ser considerado como o primeiro onde não havia distinção entre os bens públicos e os privados, posto que “[...] era tida como domínio do soberano, que podia utilizar livremente os bens sem qualquer prestação de contas à sociedade” (PALUDO, 2012, p. 52). Não se concebia a divisão entre o que mais

tarde ficou conhecido como a *res publica* da *res principes*, onde a primeira se constitui como o cuidado com a coisa pública e a segunda se referia aos bens particulares do soberano. Em decorrência disso, “a corrupção e o nepotismo são inerentes a esse tipo de administração” (CHIAVENATO, 2008, p. 106).

Esse modelo foi implantado no Brasil com a vinda da família real portuguesa em 1808, quando então a administração pública brasileira passou a ser aparelhada e organizada (LUSTOSA DA COSTA, 2008).

O modelo patrimonialista é próprio de um tipo de Estado, o oligárquico, em que o poder e, por consequência, a representação política, tende a se concentrar nas mãos da elite dominante, caracterizado pela monarquia imperial e pelos grandes comerciantes locais. Para Paludo (2012):

Nesse período histórico, o Estado-Administração não pensava de forma coletiva e não procurava prestar serviços à população, que era relegada ao descaso. Consequentemente, o foco das ações não era o atendimento das necessidades sociais e nem o desenvolvimento da nação, e os benefícios oriundos do Estado e da Administração não eram destinados ao povo, mas para um pequeno grupo encabeçado pelo chefe do Executivo (o soberano) (PALUDO, 2012, p. 52).

Essas características de atuação foram responsáveis pela definição do papel e das funções dos servidores públicos nesse momento histórico, em que os mesmos eram considerados como os representantes do rei e não como agentes públicos, conforme seriam classificados mais posteriormente.

A organização profissional desses representantes do Estado tinha, igualmente, características peculiares em que não se concebia a ideia de Plano de Carreiras, justamente por que no cargo público não se asseguravam garantias jurídicas, pois “o funcionário é a sombra do rei e o rei tudo pode” (FAORO, 2001, p. 200). Nesse sentido, não existiam Carreiras e a avaliação para a permanência ou não nos cargos públicos decorria do nível de obediência do subordinado (FAORO, 2001).

Assim sendo, segundo Paludo (2012),

[...] no patrimonialismo não existiam carreiras organizadas no serviço público e nem se estabeleceu a divisão do trabalho. Os cargos eram todos de livre nomeação do soberano, que os direcionava a parentes diretos e demais amigos da família, concedendo-lhes parcelas de poder diferenciadas, de acordo com os seus critérios pessoais de confiança. Prática frequente era a troca de favores por cargos públicos (neste caso não se tratava de parentes e amigos, mas de interesses políticos ou econômicos). Regra geral, quem detinha um cargo público o considerava como um bem próprio de caráter hereditário (passava de geração para geração). Não havia divisão do trabalho; os cargos denominavam-se prebendas ou sinecuras, e quem os exercia gozava de status da nobreza real (PALUDO, 2012, p. 52).

Havia a fragilidade jurídica tanto da institucionalização das funções públicas, quanto da aceitação da relevância desses servidores para o conjunto social, na medida em que “para o funcionário ‘patrimonial’, a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular” (HOLANDA, 1995, p. 146).

Com relação à política de valorização dos servidores, podemos indicar que mesmo nesse período histórico, considerando a influência da ideia de acúmulo de riquezas e diante da fragilidade jurídica e profissional, esses representantes do Estado não tinham sua remuneração definidas de forma crescente. Segundo Faoro (2001):

Os ordenados dos funcionários pouco crescem no curso dos anos numa despesa global fixa, apesar do número crescente de pessoal, com o aumento das tenças e dos juro nas despesas públicas, o que sugere a expansão da nobreza e do comércio, controlada a burocracia numa rede de governo, que gravita em torno do rei e de sua aristocracia. (FAORO, 2001, p. 201-202).

No Brasil, no início do século XIX, há uma visível degradação dos vencimentos em nome do enriquecimento de outros setores, como a nobreza e o comércio, motivo pelo qual questionava-se através de algumas denúncias de corrupção próprias da época (FAORO, 2001). Nesse contexto, a ideia de maior participação e conseqüente fortalecimento da democracia defendida pelos preceitos capitalistas ganhava grande destaque, onde o modelo de Administração Patrimonialista “toma-se uma excrescência inaceitável” (CHIAVENATO, 2008, p. 106).

Apresenta-se, outrossim, um modelo de Administração que correspondesse ao novo tipo de Estado que se revelava, o Capitalista, marcado por um controle maior das ações estatais e uma perspectiva fortemente influenciada pelo viés mercadológico. Defende-se, dessa forma, um modelo de Administração Burocrática justamente para tentar combater o nepotismo e a corrupção, marcados pela modelo Patrimonial. Segundo Azevedo (2002), o modelo de administração burocrática, começou a ser implantado no Brasil mediante a intensificação do processo de modernização do país.

A partir desse período vamos encontrar a sucessão de inúmeras reformas no aparelho de Estado, sempre justificadas como um meio de se atingir um alto grau de racionalidade técnica nas decisões e ações públicas. Essas reformas, guardando as peculiaridades que o jogo de forças lhes imprimiu em cada conjuntura específica, viabilizaram a prática centralizada do planejamento e a intervenção estatal na economia e em outras esferas da vida civil (AZEVEDO, 2002, p. 56).

Para Chiavenato (2008, p. 106), “[...] os controles administrativos visando a evitar a corrupção e o nepotismo são sempre à priori. Parte-se de uma desconfiança previa nos administradores públicos e nos cidadãos que a eles dirigem demandas”. Bresser-Pereira (1996) argumenta que os princípios da Administração Burocrática clássica foram introduzidos

no Brasil por meio da criação do Departamento Administrativo do Serviço Público – DASP, em 1936, que representou a primeira reforma administrativa do país, afirmando os “princípios centralizadores e hierárquicos da burocracia clássica” (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 12). Depreende-se, portanto, que há a defesa da institucionalização de controles rígidos de processos que vão desde a política de admissão de pessoal, até o controle na execução dos serviços.

Para Bresser-Pereira²⁴, a Administração Burocrática no Brasil é marcada pelo controle estatal por parte dos militares, ambiente em que se tenta consolidar um autoritarismo burocrático-capitalista em nome de uma abstrata “razão”. Razão esta que busca sua justificativa na tentativa da instituição de procedimentos normativos e jurídicos próprios com o objetivo de elevar o país ao nível desenvolvimentista apregoadado naquele período histórico pelo modelo capitalista.

Para Weber (s.d., p. 9), a burocracia moderna opera da seguinte forma: “existe o princípio de setores jurisdicionais estáveis e oficiais organizados, em geral, normativamente, ou seja, mediante leis ou ordenamentos administrativos”. Esse posicionamento traz a burocracia para dentro da concepção de dominação desenvolvida pelo autor, posto que a “dominação” é o elemento pelo qual há a probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas, sobre determinado grupo de pessoas.

Nesse sentido, destaca os três tipos de Dominação: a Legal, a Tradicional e a Carismática. A Dominação Legal, com quadro administrativo burocrático – em que se baseia, dentre outras, nas ideias de racionalidade, legalidade e impessoalidade – é exercida pelos membros da associação em obediência “ao direito” e não em obediência ao senhor “superior” (WEBER, 1994). Para ele, por suas características, o tipo de quadro administrativo da Dominação Legal pode ser aplicado em qualquer circunstância da vida cotidiana, na medida em que significa administração, por isso considera que o tipo mais puro de Dominação Legal é aquele que se exerce por meio de um quadro administrativo burocrático.

Há, portanto, um indicativo no modelo de Administração Burocrática do princípio de organização até então pouco instituído pelo modelo anterior, mas considerado como necessário para o desenvolvimento do Estado. Contudo, esse modelo criou certa centralização das ações ao instituir controles rigorosos de procedimentos que foram nocivos ao desenvolvimento das ações próprias do Estado, na medida em que o “Estado volta-se para si

²⁴ Id., 2001.

mesmo, perdendo a noção de sua missão básica, que é servir a sociedade” (CHIAVENATO, 2008, p. 106). Além disso, segundo Azevedo (2002),

[...] não obstante, como demonstram inúmeras análises, os princípios do patrimonialismo e do clientelismo que davam sustentação ao Estado oligárquico continuaram presentes, mesclando-se ao princípio do mérito estruturador do estilo burocrático de gestão. Assim, na administração pública também se presentificaram os reflexos de um modelo de modernização conservadora, em que interesses arcaicos foram conciliados com os modernizantes, marca fundamental do processo do desenvolvimento brasileiro (AZEVEDO, 2002, p. 56).

Contudo, cabe destacar que foi a partir desse modelo de administração burocrático que o funcionalismo público tomou a ideia de corpo de profissionais, onde a instituição e a regulamentação de procedimentos, assim como as legislações que definiram os direitos e deveres, foram fundamentais para o processo de fortalecimento da profissionalização do agente público. Paludo (2012, p. 58) considera que no modelo burocrático “constituem princípios orientadores do seu desenvolvimento a profissionalização, a ideia de carreira, a hierarquia funcional, a impessoalidade, o formalismo, em síntese: o poder racional-legal”.

A administração burocrática trouxe novos conceitos à Administração Pública: a separação entre a coisa pública e a privada, regras legais e operacionais previamente definidas, reestruturação e reorientação da administração para atender ao crescimento das demandas sociais e aos papéis econômicos da sociedade da época, juntamente com o conceito de racionalidade e eficiência administrativa no atendimento às demandas da sociedade (PALUDO, 2012, p. 58).

Entendemos que esses conceitos foram fundamentais na composição dos instrumentos criados para a profissionalização das ações dos servidores públicos, cujos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração passaram a carregar essas orientações no que tange à, por exemplo, linearidade das ascensões e ao forte controle diretivo burocrático. Nesse aspecto, as progressões como a movimentação horizontal²⁵ eram realizadas pelo decurso normal do tempo, sem relação mais direta com o aspecto da produção propriamente dito. Para Chanlat (1995):

A organização burocrática oferece um avanço dentro de uma carreira que está estritamente dentro da pirâmide organizacional. A cada nível concede-se uma certa responsabilidade, um certo salário e vantagens sociais formalmente definidas. A antigüidade e os concursos são geralmente a base da seleção, do recrutamento e da promoção. O recurso central é a posição que se ocupa, e os números de escalões existentes estabelecem os limites deste tipo de carreira (CHANLAT, 1995, p.73).

²⁵ Para Dutra *et al.* (2000) denomina-se ‘movimentação horizontal’ a progressão na Carreira decorrente de fatores como tempo de serviço, merecimento ou desempenho.

Há, portanto, no modelo burocrático de Administração e de Carreira, a prevalência do formalismo e do controle, presentes, também, em algumas das Carreiras dos professores das redes públicas de ensino, considerando que:

[...] ao organizar o aparato burocrático, o Estado transformou o professor em funcionário especializado, e o próprio professor passou a fazer uso desse aparato para se constituir como tal ou, mesmo, para reivindicar seus direitos, como salário, carreira, aposentadoria (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 182).

Contudo, este tipo de Carreira não mais correspondia à proposta de desenvolvimento sócio-econômico de sociedade que se desenhava a partir da articulação do Estado com os setores produtivos, pois se defendia uma burocracia permeável em que o:

[...] mérito não repousava apenas na aprovação no concurso de ingresso, mas dependia do desempenho ao longo da vida funcional. Deste modo, desenhou-se um modelo de burocracia meritocrática compatível com a flexibilidade de nomeação que sempre caracterizou a administração brasileira (CRUZ, 2009, p. 6).

Diante disso, é necessário entender esse deslocamento presente nos Planos de Carreiras Docentes, ou seja, passam de um tipo em que as progressões tinham como base o decurso normal do tempo para outro, em que são condicionadas ao mérito relacionado ao desenvolvimento pessoal do servidor, podendo ser aferido e acompanhado. Essa característica tem uma forte relação com o modelo de Administração Pública Gerencial, em que, dentre outras coisas, traz uma centralidade onde “retoma as idéias de um Estado reconstruído, eficiente e democrático” (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 21).

Nesse sentido, para Chiavenato (2008), o modelo gerencial da Administração Pública:

Emerge na segunda metade do século XX, como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior (CHIAVENATO, 2008, p. 106).

Portanto, pode-se dizer que o modelo gerencial tem uma forte ligação de compromisso como o desenvolvimento econômico propagado ideologicamente pelo discurso da meritocracia, performatividade e desempenho, assim como se constitui como uma continuidade dos modelos de administrações patrimonialista e burocrático. Para Paludo (2012):

A Administração Pública erencial constitui um avanço, e, até certo ponto, um rompimento com a Administração Pública burocrática. Isso não significa, entretanto, que negue todos os seus princípios. Pelo contrário, a Administração Pública Gerencial está apoiada na anterior, da qual conserva alguns de seus princípios fundamentais, como a admissão segundo rígidos critérios de mérito, a existência de

um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a avaliação constante de desempenho, o treinamento sistemático. A diferença fundamental está na forma de controle, que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados, e não na rigorosa profissionalização da Administração Pública, que continua um princípio fundamental (PALUDO, 2012, p. 76).

Diante das principais características do modelo de Administração Gerencial – eficiência dos serviços, avaliação de desempenho e controle dos resultados – é fundamental entender que elas se mostram presentes na formulação da política de Carreiras no serviço público, definindo-se, desta maneira, o princípio da avaliação da atuação dos servidores públicos, em particular do professor da Educação Básica.

O modelo de Administração Gerencial e a posterior Reforma do Estado brasileiro ocorreram concomitantemente à crise dos 1980, atribuída ao enfraquecimento do modelo de Estado Bem-Estar até então visto como bastante significativo no sentido de aumento das políticas públicas, no interior de uma ação proposta pelo capitalismo. Com o advento dessas políticas, evidencia-se a necessidade de procedimentos que atestassem a efetividade dos gastos nelas investidas, o que motivou a criação de instrumentos de maior controle, dentre os quais, cita-se os procedimentos de avaliação de efetividade.

Para Bauer (2013), no final do século XX,

[...] a avaliação de sistemas educacionais passou a ser um ponto de destaque nas propostas de políticas públicas em vários países. Coerentemente com a lógica neoliberal e a racionalidade de mercado, surge a necessidade de descentralizar o gerencialismo do sistema educacional – que deixa de ser realizado no âmbito de estruturas burocráticas – sem deixar de estabelecer o controle sobre esse sistema, que passa a se dar por meio dos resultados de desempenho obtidos e de indicadores de *performance* e do cumprimento de objetivos previamente determinados. (BAUER, 2013, p. 10).

Assim sendo, no Brasil, algumas medidas provenientes dos Organismos Internacionais, no que tange ao processo de ajuste do Estado, foram adotadas mais precisamente a partir do governo de FHC (1995-2003) e se caracterizavam fortemente com a defesa do processo de privatização de estatais, bem como o processo de Reforma do Estado como um todo.

Buscou-se então uma alternativa de gestão que superasse a dicotomia, gestão “estatal-centralizada-burocrática-ineficiente” de um lado, “mercado-concorrencial-perfeito” de outro. A alternativa encontrada foi a de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 876).

No campo da educação, segundo Oliveira (2005), essas reformas construíram uma nova regulação educativa assentada em quatro dimensões: o da gestão das unidades escolares,

o do financiamento da educação, o da avaliação sistêmica e o do mecanismo de participação da comunidade.

A partir do que nos aponta o autor, um dos elementos dessa política de regulação educativa no Brasil tinha como objetivo trabalhar a dimensão da avaliação da educação, motivado pela necessidade de mensurar a qualidade da educação pelos instrumentos próprios de medidas da eficiência do ensino, necessitando para tal de instrumentos objetivos.

Dessa forma, entende-se que o processo pelo qual se submetem os países periféricos no que se refere ao atendimento das diretrizes recomendadas pelos Organismos Internacionais, concorre para posicionar a avaliação sistêmica²⁶ da educação pública como um imperativo central a ser atingido. E, para esse processo, as várias formas com que a avaliação sistêmica assume o universo da educação, nos indicam as perspectivas pensadas pelos países desenvolvidos aos demais, em decorrência da “proliferação de discursos hegemônicos e de práticas concretas, no âmbito global, que afirmavam a importância das avaliações” (LIMA; GANDIN, p. 03, 2019).

Nessa perspectiva, a constituição do Estado Avaliador aparece como necessária à continuidade do projeto capitalista, em que a avaliação é concebida como “um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública” (AFONSO, 2013, p. 271). Essa nova feição do Estado Avaliador implica em uma forma de alinhamento ao ideário neoliberal em que o Estado passa a admitir a lógica mercadológica para o domínio público fomentando, para essa área, o modelo de gestão gerencialista utilizada no setor privado baseada em resultados ou produtos dos sistemas educativos, conforme Afonso (2000) argumenta:

Nesse sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma *cultura gestonária* (ou *gerencialista*) no sector público, como induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. Aliás, sem objectivos claros e previamente definidos não é possível criar *indicadores* e medir as *performances* dos sistemas numa época que se caracteriza pela exigência de acompanhamento dos níveis de educação nacional e pela necessidade de manter e criar altos padrões de inovação científica e tecnológica para enfrentar a competitividade internacional (AFONSO, 2000, p. 49).

O Estado Avaliador constitui, segundo Almeida (2013), o resultado da redefinição do papel do Estado na regulação das políticas educativas no marco do neoliberalismo. Ele, o Estado, se molda no sentido de atender aos pressupostos definidos pelo modelo econômico

²⁶ Segundo Locatelli (2002), são avaliações em larga escala com o objetivo de monitorar a qualidade da Educação Básica, fornecendo aos entes federados informações não só sobre o desempenho dos alunos como também sobre os fatores associados a este, com a finalidade de orientar as Políticas Públicas Educacionais.

vigente apresentando formas condizentes ao princípio produtivista de resultados, notadamente os relacionados à eficiência e eficácia. Significa dizer que o Estado passou a adotar “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos”²⁷. Essa ênfase nos resultados se materializa nos processos de avaliação e responsabilização ou *accountability*.

Na perspectiva dessas premissas avaliativas, os países buscam realizar reformas que introduzam novos e cada vez mais sofisticados procedimentos de aferição do desempenho das escolas e dos estudantes, “que incluem desde mecanismos criados no âmbito local, conhecidos por avaliações em larga escala, até transnacionais, que informam diferentes estágios do Estado avaliador” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 494). Para Santos (2004), as críticas à ineficiência do sistema burocrático de governo deram lugar à cultura do desempenho de pessoas e instituições, oriunda do setor privado, que se ancora no Estado Avaliador:

Os diferentes e reiterados tipos de críticas aos chamados “ineficientes sistemas burocráticos de governo” deram abertura e legitimidade à penetração crescente de uma nova lógica de administração derivada do setor privado. Essa nova lógica lentamente vai introduzindo formas, muitas vezes bastante sutis, de privatização, mas seu elemento-chave é a análise do desempenho de pessoas e de instituições. A garantia da implementação de políticas, que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho, é assegurada pela criação do Estado Avaliador (SANTOS, 2004, p. 1151).

As orientações internacionais neoliberais que ratificam as avaliações como elementos importantes nas Reformas Educacionais dos países da América Latina acabam por induzir ajustes nos sistemas educacionais e, principalmente, nas escolas, baseados em uma retórica de ineficiência do público e eficiência do privado, ocasionando

[...] a ênfase nos conteúdos e indicadores mensuráveis e o discurso das soluções técnicas com insistência de marcar as “falências” históricas da intervenção estatal para atender às necessidades educativas de todos os cidadãos são marcas fortes na construção da credibilidade do discurso neoliberal. As perspectivas neoliberais agregam força discursiva e influência política através das promessas de novo tipo de liberdade não ideológica e de uma crítica vigorosa às intervenções do Estado na educação. As perspectivas neoliberais autoapresentam-se como uma superação do mundo da política e das ações políticas, definidas por elas como essencialmente corruptas. O neoliberalismo educativo situa-se discursivamente como uma volta a um suposto estado de natureza, um retorno aos impulsos “naturais” do individualismo e da competição (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 11).

Contudo, a vigência do Estado Avaliador não enfraquece por completo o controle estatal, mas cria novos mecanismos de avaliação para prestação de contas, posto que o Estado

²⁷ AFONSO, loc. cit.

“não mais se limita a avaliar, mas que, em sua fase mais auspiciosa, promove a seletividade nacional e internacional, legitimando as desigualdades e homogeneizando processos educativos pela via de avaliações sistêmicas e globais” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 499).

Trata-se, portanto, de buscar um modelo de atuação que esteja comprometido com o gerencialismo das Políticas Públicas Educacionais tomando como parâmetro a performatividade entre os vários países e seus sistemas de ensino. Nesse contexto, de acordo com o entendimento de Almeida (2013),

tal como a determinação de um modelo organizacional, as instituições escolares se estruturam baseadas em uma concepção mecanicista e burocrática, em conjunto com administrações antidemocráticas, geralmente, através de cargos indicados por padrinhos e madrinhas partidárias, que no controle não consideram a educação pública prioridade. E a cada dia que passa, aparece uma nova determinação do Estado, que procura por em prática as reformas neoliberais que defendem o sucateamento do ensino público dispondo de estratégias discursivas de oportunidades profissionais, compensações conseguidas através de resultados das avaliações externas, que se volta sobre os/as alunos/as, num processo de responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho (ALMEIDA, 2013, p. 82).

A institucionalização das avaliações externas como parâmetro para atestar a qualidade da educação nos países ocasiona a responsabilização e condiciona o Estado a adotar, como principal parâmetro para o direcionamento de investimentos, os resultados decorrentes dessas avaliações. A visão de público passa a ser individualizada, por isso mesmo bastante limitada, constituindo-se como uma das características do quase-mercado no controle do Estado Avaliador. Além disso, os resultados escolares abrem espaço para a competitividade no sistema escolar, como explicita Afonso (2000):

É, aliás, esta combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no domínio público que, na nossa perspectiva, explica que os governos da nova direita tenham aumentado consideravelmente o controlo (sic) sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo (AFONSO, 2000, p. 116-117).

Essa lógica do tratamento diferenciado da coisa pública em razão de um processo avaliativo que alimenta parâmetros a partir de resultados – muitos dos quais não consideram o processo, mas unicamente o produto – se espalhou por toda a América Latina, traduzida em iniciativas que trazem como argumento a descentralização, a autonomia, a participação e a avaliação de resultados.

Dessa maneira, a eficiência mercadológica e seus mecanismos foram incorporados no cotidiano escolar na América Latina, por meio das formas de gestão e controle do trabalho utilizando uma nova racionalidade: a descentralização, a autonomia, a participação e avaliação de resultados (ALMEIDA, 2013, p. 84).

Nesse sentido, as ações em termos de avaliação abrangem estudantes, escolas e docentes, vistos como potenciais insumos à melhoria da produtividade da escola e do sistema.

[...] a avaliação dos professores é também um corolário da pressão para a eficiência e a eficácia das escolas e, na medida em que a eficiência dos professores puder melhorar, a avaliação poderá também, potencialmente, elevar a *produtividade instrucional* em termos de aprendizagem por parte dos estudantes e, conseqüentemente, aumentar as taxas de retorno da educação (AFONSO, 2000, p. 41-42).

Enquanto o Estado Avaliador teve sua ascensão no mundo a partir da década de 1980, quando “ganharam corpo reformas destinadas a promover a modernização do Estado, especialmente nas formas de conceber e realizar o controle dos serviços públicos” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 495), no Brasil, ele aparece com mais clareza a partir da implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, no início de 1990, seguindo uma demanda do Banco Mundial. Assim sendo, “coerentes com os pressupostos do Estado Avaliador, várias iniciativas de avaliação da Educação Básica foram desenvolvidas por estados e municípios brasileiros ao longo dos anos de 1990”²⁸.

A origem do Saeb, de acordo com Zenardini (2008), está associada ao fato de que, ainda na década de 1980, o MEC criou uma comissão ministerial com vistas a analisar as ações de avaliação. Maria Inês Pestana (1997), diretora responsável pela avaliação básica do INEP e do SAEB em 1997, entrevistada por Peroni (2003, p. 110), afirmou que, até então “[...] havia muita avaliação institucional de programas e projetos e pouca avaliação de política [...]”.

Ausência de um programa de avaliação que comportasse de forma geral a estrutura do sistema de ensino e a ausência de um programa de avaliação articulado (...) são apontados como ponto de partida para a criação de um sistema nacional de avaliação” (ZENARDINI, 2008, p. 81).

Desta forma, em 1990, a Fundação Carlos Chagas, a pedido do MEC, iniciou a elaboração de provas de conhecimentos com base nas propostas curriculares dos Estados, sendo que em 1993 e 1994 foi realizada a segunda etapa dessas aferições. Em 1995, “numa terceira etapa, o MEC assinou acordo de cooperação técnica com a Fundação Carlos Chagas e

²⁸ Ibid., p. 500.

com a Fundação Cesgranrio”²⁹, sendo legitimada a avaliação. Com a aprovação da LDB em 1996, a avaliação da Educação Básica tornou-se obrigatória, conforme consta no Art. 87:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 3º. Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

[...]

IV – Integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996a).

As avaliações sistêmicas são expressão do gerencialismo no serviço público, operando como uma espécie de ‘controle remoto’ das estruturas intermediárias pelo poder central. Segundo Souza e Oliveira (2003):

Dentro dessa lógica, a avaliação encerra duas potencialidades bastante funcionais. De um lado, torna-se peça central nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta, via testagens sistêmicas, “os controles remotos” (Lima, 2000, p. 65). Não importa como ocorre o processo ensino-aprendizagem, desde que ocorra. O controle por meio de pesadas estruturas organizacionais, que ademais demandam corpos de funcionários especializados (os “supervisores”) torna-se desnecessário, sendo substituído por processos avaliativos que verificam o produto da ação da escola, certificando sua “qualidade”. De outro, a avaliação legitima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até a pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875).

Ou seja, os modelos anteriores de avaliação – ancorados na gestão burocrática que tinha como premissa a avaliação dos processos de trabalho, incluindo, para isso, a necessidade de inspetores e supervisores – passaram a prescindir dessas figuras e se basear no controle dos resultados ou produtos. Tais resultados podem, inclusive, induzir a competição entre as escolas, posto que refletem em menor ou maior possibilidade de recursos, tanto para a escola quanto para a remuneração dos professores.

Nesse contexto, no que se refere à Educação Básica, adotou-se as avaliações em larga escala, bem como a criação do Saeb para aplicação, a partir de 2005, dos seguintes instrumentos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. Para Sousa, essas avaliações apresentam-se:

[...] com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no

²⁹ ZENARDINI, loc. cit.

estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (SOUSA, 2014, p. 409).

A criação do Saeb e dos instrumentos de avaliação em larga escala derivados dos mesmos (Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA e Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) impactaram a política de avaliação educacional até então adotada no Brasil, pois percebeu-se, com mais clareza, o papel do Estado Avaliador, constituindo-se, assim, uma nova concepção de gestão assumida a partir da adoção dessa política de avaliação do ensino (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Os resultados passaram a ter mais visibilidade do que o processo, influenciando a concepção de qualidade da educação que emana dessa forma de gestão, pois o gerencialismo “[...] ao difundir uma ideia de qualidade [que] supõe diferenciações no interior das redes de ensino e escolas, como condição mesma de produção de qualidade” (SOUZA, 2014, p. 410). A gestão gerencialista influenciou as políticas para a educação e impactou, também, no trabalho do professor, induzindo seu alinhamento às perspectivas próprias dessa concepção de gestão, conforme Silva Júnior (2002):

Em meio à reforma educacional produzida no núcleo estratégico do Estado, destaca-se sua dimensão docente, posto ser o professor e os dirigentes os agentes centrais na realização concreta da reforma e da mudança no paradigma educacional pretendido pelos gestores do Ministério de Educação e do Desporto, por meio de suas práticas sociais no cotidiano na instituição escolar (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 111).

As Reformas Educacionais advindas da concepção gerencialista ocorridas no Brasil, a partir da década de 1990, influenciaram a gestão da escola e de seus profissionais, frente à pressão por ajustes às políticas de regulação. Uma das características das avaliações em larga escala é a pouca utilização de seus resultados para processos de intervenção ou iniciativas que busquem melhorar a situação a partir dos resultados encontrados. Ainda assim, a perspectiva regulatória do Estado Avaliador impacta o fazer pedagógico diário e a subjetividade dos que trabalham na educação na medida em que estimulam a competitividade entre as escolas e entre seus professores, responsabilizando-os pelo sucesso ou fracasso escolar.

Souza e Oliveira (2003) pontuam que:

Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a Educação Básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 881).

Observa-se a centralidade do professor nesse processo de regulação das políticas educacionais em que se destaca a reestruturação do seu trabalho. Logo, as perspectivas sociais sobre o profissional do Magistério também se alteram na medida em que

[...] o trabalho docente não pode mais ser definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola, no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (OLIVEIRA, 2005, p. 770-771).

As atividades se ampliam e se intensificam sem que, para isso, se melhorem as condições de trabalho e de remuneração. Ademais, amplia-se a responsabilização do profissional do Magistério pelos resultados do ensino, a sua contribuição para o processo de aprendizagem dos estudantes e os índices de avaliação, adotando-se a lógica da produtividade do trabalho docente.

Para Oliveira (2004), o gerencialismo e as Reformas Educacionais na última década, no Brasil, engendraram mudanças no campo profissional docente, na medida em que impactaram não apenas no nível da escola, como também todo o sistema, trazendo repercussões e mudanças profundas, definindo novas formas de regulação das políticas educacionais, dentre as quais, a política de avaliação institucional.

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Depreende-se, portanto, que há uma inegável relação entre o mercado e as competências requeridas da educação pública. Trata-se de um elemento que, para o neoliberalismo, se apresenta como fundamental ao desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade: a utilidade da educação, implicando diretamente no trabalho docente. Nesse contexto, são criadas, em alguns municípios e estados brasileiros, as políticas de pagamento de professores por mérito, responsabilização e desempenho, como assinala Oliveira (2016):

Observa-se, por exemplo, certa tendência, em alguns municípios e estados brasileiros, de adoção de políticas de gestão que levam em consideração o mérito pessoal, a produtividade e a responsabilização dos professores pelo seu próprio desenvolvimento profissional e defendem abertamente pagamentos diferenciados (OLIVEIRA, 2016, p. 126).

Esse processo de responsabilização é um dos elementos da perspectiva neoliberal na educação, sobretudo quando se trata dos resultados que se deve apresentar. Os processos de avaliação em larga escala podem concorrer para a intensificação dos processos de

responsabilização, principalmente do professor da educação pública. Sobre isso, Afonso (2000) destaca que:

Ao longo da década de oitenta, a emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras veio dar novo impulso aos mecanismos de responsabilização em grande medida porque se tornou evidente a convergência de valores entre alguns modelos de *prestação de contas* e os pressupostos daquelas políticas, nomeadamente entre o direito de escolha da educação (*educational choice*) por parte dos pais, redefinidos como *consumidores*, e a sua relação com a divulgação e escrutínio público dos resultados (ou *produtos*) da educação escolar, necessários para a fundamentação dessas mesmas escolhas (AFONSO, 2000, p. 44).

As políticas de responsabilização docente presentes no Brasil atendem ao disposto em outros países em termos do ajustamento da gestão pública à lógica neoliberal funcional ao processo de regulação da educação, por meio de políticas de avaliação. Para Ciavatta (2013), o trabalho competitivo no âmbito educacional ancorado na produtividade do professor e de seu desempenho, tem como base os modelos empresariais e culturais do mundo econômico, pois

[...] são implementados através das políticas educacionais tratadas pelo tempo breve da produção fabril que deve cumprir metas de produção, ser eficiente, competitiva e de baixo custo. São decorrentes da dependência econômica e cultural consentida, que tornam o país refém das imposições dos organismos internacionais; do conservadorismo, que se insinua no ideário das relações políticas; na transformação dos direitos do cidadão em oportunidades do cliente consumidor; na globalização como um *modus vivendi* mercantilizado em todos os aspetos da vida humana (CIAVATTA, 2013, p. 496).

Esses vários aspectos assinalados por Ciavatta (2013) – como dependência cultural e econômica, conservadorismo, transformação do cidadão de direito em cliente consumidor de serviços – influenciam nas mudanças que ocorrem na gestão pública brasileira e afetam o trabalho docente. Esses e outros aspectos fazem parte do processo de reestruturação produtiva do capitalismo, pelo qual compreende-se que “[...] o serviço público, e nele o trabalho docente, não ficaram incólumes às transformações ocorridas no mundo do trabalho” (ARBEX; SOUZA; MENDONÇA, 2013, p. 264), posto que o neoliberalismo, “enquanto motor do capitalismo globalizado atual, se espria dos cenários privados para os contextos públicos, que também passam a se organizar pela mesma lógica, pautada no produtivismo, na competição e na precariedade” (OLIVEIRA; PEREIRA; LIMA, 2017, p. 611).

Nesse sentido, no contexto das Reformas Educacionais,

[...] as políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente – protagonista privilegiado do processo educacional. A preocupação com a formação desse profissional passou a ser uma constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas, a fim de operacionalizar os objetivos pretendidos em

relação ao novo papel esperado da escola que passou a seguir novas regulações estabelecidas pelo processo de mundialização (MAUÉS, 2009, p. 475).

A regulação da formação docente implica diretamente em sua profissionalização, influenciando a natureza do seu trabalho que cada vez mais se vincula às demandas produtivas impostas pelo capitalismo, sendo que “as reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Um dos elementos centrais nesse processo que envolve o gerencialismo e a política de responsabilização docente ou *accountability* e remuneração por mérito é a adoção da avaliação de desempenho dos professores presente nos Planos de Carreira como um dos requisitos para a movimentação na Carreira. Esta se apresenta como imprescindível para esse processo de busca por resultados, conforme corroborado por Abrucio (1997) quando destaca que o modelo gerencial e suas influências estão presentes nos “modelos de avaliação de desempenho, novas formas de controlar o orçamento e serviços públicos direcionados às preferências dos ‘consumidores’ [...]” (ABRUCIO, 1997, p. 07).

Dentro dessa perspectiva de adoção de ações que culminam com uma racionalidade máxima de recursos públicos atrelados à eficiência que os serviços devem apresentar, a avaliação de desempenho docente surge como algo extremamente urgente e necessário na perspectiva do gerencialismo. Porém, quais as origens do gerencialismo no serviço público? Vejamos um pouco mais sobre a Nova Gestão Pública, a Reforma do Estado e suas relações com a avaliação e a responsabilização docente.

2.3 Nova Gestão Pública e Reforma do Estado: avaliação e responsabilização do professor

As alterações na política de avaliação e de carreira dos servidores públicos brasileiros são resultantes de uma política maior, que, no Brasil, passa a ser capitaneada pela reforma do Estado e da gestão pública a partir da noção de “quase-mercado” introduzida na lógica gestonária das políticas públicas brasileiras. Segundo Souza e Oliveira (2003):

O recurso ao conceito de quase-mercado para interpretar as modificações em curso na educação pública permite-nos compreender a aplicação, na gestão dos sistemas educacionais, dos princípios e valores da iniciativa privada, que trazem consigo um projeto de sociedade que certamente não contém a utopia da transformação. Sem dúvida, a avaliação é um processo capaz de direcionar projetos e ações e o que se evidencia com as práticas em curso é a perspectiva da reprodução e intensificação das desigualdades educacionais e sociais (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 890).

A Reforma do Estado – instituída no Brasil na década de 1990 e que reconfigurou as formas de gestão adotadas no serviço público, bem como as políticas públicas destinadas à educação – tem estreita vinculação com o que se convencionou chamar de “Nova Gestão Pública”, presente nos países desenvolvidos como “Nova Zelândia, e em menor escala na Dinamarca e no Reino Unido” (ORMOND; LOFFER, 1999, p.66).

Contudo, é importante assinalar que as reformas na gerência pública se manifestam e avançam mediante uma ampla variedade de formas e, conforme o contexto, envolvem preocupações e necessidades nacionais completamente diferentes, não permitindo, portanto, um conceito único. O que se pode afirmar é que “ela tem contribuído para a elaboração de uma visão mais econômica e gerencial da administração governamental”³⁰.

Nesse sentido, a Nova Gestão Pública (NGP) pode ser descrita como uma política de regulação que surge a partir da articulação entre Estado e mercado em que o primeiro se submete aos preceitos, expectativas e orientações do segundo, sob a justificativa de melhoria de padrões de qualidade dos serviços públicos, tendo como parâmetros a qualidade empresarial, desenvolvida, inicialmente, nos países industrializados.

De acordo com Pacheco (2008), a NGP se caracteriza como sendo:

[...] um modelo emergente de modernização da administração pública mundial, caracterizado por um conjunto de princípios e práticas de gestão, oriundos de um movimento de governos de diversos países no sentido de desenvolver alternativas e soluções para os desafios aos quais eram e ainda são colocados (como escassez de recursos públicos, aumento da pressão da sociedade por qualidade e equidade na prestação de serviços etc.), e para os quais o modelo burocrático não se mostrou capaz de responder satisfatoriamente (PACHECO, 2008, p. 27).

A Nova Gestão Pública está relacionada ao gerencialismo que se evidenciou, em um primeiro momento, nos governos de Margareth Thatcher (1979 a 1990), no Reino Unido, e de Ronald Reagan (1981 a 1989), nos Estados Unidos (PAULA, 2005). De acordo com Cossio (2018), este novo modelo de gestão surgiu como alternativa à Administração Pública Burocrática e propunha atuar a partir das seguintes ênfases:

[...] um primeiro momento, no cenário das transformações no papel do Estado voltadas ao ajuste estrutural das economias em crise, sobretudo nos países centrais, no final da década de 1970 (ajuste fiscal, privatização, liberalização do comércio, alterações no modo de produção), e à supremacia do princípio do mercado com a inserção do modelo neoliberal. E, em um segundo momento, nos anos 1990, a ênfase da NGP [Nova Gestão Pública] recai nas transformações de caráter institucional (competitividade, concorrência, avaliação por resultados, meritocracia, planejamento estratégico, eficiência, eficácia), especialmente com o enfoque da participação da sociedade civil (CÓSSIO, 2018, p. 67).

³⁰ ORMOND; LOFFER, loc. cit.

As características desse novo Estado proposto e da gestão pública, segundo o autor, têm muita similitude com as características do modelo organizacional utilizado no setor privado, pautado em conceitos e práticas típicos desse meio.

A reforma gerencial visa a adotar no setor público o modelo organizacional e de gestão utilizado pelas grandes corporações da iniciativa privada, ou seja, busca inserir na raiz do sistema público conceitos e práticas voltados a eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais (CÓSSIO, 2018, p. 68).

A meritocracia e a competitividade são, portanto, conceitos basilares nessa proposta. Desenvolvem-se, em consequência, as chamadas “políticas educacionais globais”, com tendências de generalização para todos os países, tais como as políticas de responsabilização.

Uma dessas tendências é a prevalência de sistemas de responsabilização aliados a estratégias que privatizam a oferta e promovem o gerencialismo da educação pública. Outra, é o crescente papel do setor privado e de fundações filantrópicas que disseminam soluções aos problemas da educação pública, introduzindo novos interesses no cenário educacional, com o individual prevalecendo em detrimento do bem comum. Dessa forma, o setor privado se envolve nos trabalhos do Estado, promovendo ideias mercantilistas e defendendo um governo limitado (BARROS, 2018, p. 595).

A NGP se apresenta como uma tendência entre os países, considerando as peculiaridades existentes e o nível de desenvolvimento econômico e se fundamenta em cinco premissas, segundo Júnior (2006): 1) A “lógica do privado” deve ser a referência a ser seguida; 2) O mercado é quem deve formular políticas públicas; 3) Os serviços públicos devem abandonar as fórmulas burocráticas para assumir a modalidade da concorrência empresarial; 4) O cidadão deve converter-se em cliente; 5) A gestão deve ser apartada da política.

Para o cumprimento do proposto em termos de reformulação do papel do Estado na NGP, há a expectativa que a adoção das medidas consideradas necessárias tenha a aceitação da sociedade civil como tal, motivo pelo qual instrumentos de controle e maior participação da sociedade fazem parte, também, do escopo de nova gestão que se desenha nos diversos países.

A sociedade civil, nessa perspectiva, assume um papel central, tanto para realizar os serviços entendidos como “não exclusivos do Estado” quanto para legitimar o modelo através do controle a distância (avaliações, conselhos, agências reguladoras) das ações realizadas, dando a ideia de transparência e controle social (CÓSSIO, 2018, p. 68).

No Brasil, esse movimento começou a ser mais claramente explicitado a partir da Reforma do Estado, iniciada na década de 1990, com a criação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, tendo como precursor o economista e ministro Bresser-Pereira iniciando-se, assim, ações mais efetivas em termos de alinhamento de gestão com essa perspectiva, o que implicou em mudanças na configuração do Estado.

Segundo Júnior (2016), o PDRAE foi o ponto de partida para transformar a Administração Pública Burocrática, misturada a práticas patrimonialistas, em uma Administração Pública Gerencial fundamentada nos princípios da “Nova Gestão Pública”, o que levou Bresser-Pereira (1995) a denominar a “Reforma Gerencial de 1995” de “Reforma da Nova Gestão Pública”.

O PDRAE propôs, de início, a realização da “avaliação estrutural” – não extensiva a todos os órgãos do serviço público, mas que servisse de parâmetro, posteriormente, ao conjunto do funcionalismo – cujo objetivo era

[...] analisar as missões dos órgãos e entidades governamentais, identificando superposições, inadequação de funções e possibilidades de descentralização visando dotar o Estado de uma estrutura organizacional moderna, ágil e permeável à participação popular (PDRAE, 1995, p. 72).

Essas avaliações eram defendidas para avaliar os papéis e funções do Estado para, em processo de racionalização, verificar se eram “insuficientes, superdimensionadas ou superpostas” (PDRAE, 1995, p. 73), a fim de se fazer os devidos ajustes às estruturas organizacionais.

Com relação aos indicadores de desempenho o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, previa a definição de indicadores quantitativos para as atividades exclusivas de Estado (PDRAE, 1995), em que a cobrança fosse generalizada à “toda administração pública federal”³¹ de forma a permitir a qualidade e a participação, considerados instrumentos básicos da modernização da gestão pública pela “introdução de novos conceitos e técnicas de gestão pública, baseados no desempenho, na redução ao mínimo de erros, e na participação dos funcionários na definição dos processos de trabalho”³², ou seja, é o princípio da Qualidade Total aplicada ao serviço público, mesmo que de forma não direta.

Nesse sentido, ressaltava que:

A qualidade total e a produtividade assumiram em anos recentes uma importância muito grande entre as técnicas administrativas. Este plano reconhece essa importância, mas entende que estas técnicas são um grande avanço se lograrem, a

³¹ Ibid., p. 76.

³² Ibid., p. 73.

nível operacional, uma qualidade maior dos serviços, dentro da filosofia do erro zero, e uma maior cooperação entre funcionários e administradores. A nível mais geral, a estratégia da administração pública gerencial é a fundamental, devendo subordinar-se a ela o programa da qualidade e da produtividade, que, no setor público é preferível chamar de programa da qualidade e da participação”³³.

Sobre a política de recursos humanos propagandeada como “nova”, o PDRAE destaca que a Nova Administração Pública deverá passar pela profissionalização e valorização do servidor público, em que a política de recursos humanos deve promover o aprimoramento da prestação de serviços públicos. E, como tarefa prioritária, exige-se uma política que:

Oriente desde a captação de novos servidores, o desenvolvimento de pessoal, um sistema remuneratório adequado que estimule o desempenho através de incentivos e a instituição de carreiras compatíveis com as necessidades do aparelho do Estado³⁴.

Nesse contexto, a orientação foi de que os Planos de Carreira fossem estruturados em classes hierarquizadas, cuja promoção fosse baseada em avaliação de desempenho e cursos específicos (PDRAE, 1995). Essa era a perspectiva de valorização do servidor em que pretendia-se criar, dentre outras ações, “condições psicossociais necessárias ao fortalecimento do espírito empreendedor do serviço público, conjugada ao comportamento ético e ao desempenho eficiente”³⁵.

Dessa forma, como já indicado nesse trabalho por diversos teóricos (ABREU; SILVA, 2008; BRESSER-PEREIRA, 1997; SILVA JÚNIOR, 2002; SOUZA, 2013), a Administração Pública Gerencial no Brasil teve como marco a década de 1990, com o processo de reforma do Estado. Cabe, portanto, intentar, que a gestão gerencialista posta em prática desde então, classifica-se, também, como “Nova Gestão Pública”.

No entanto, é importante identificar quais elementos desse gerencialismo, iniciado, igualmente, em diversos outros países que, como diferencial, podem justificar a adoção do termo “Nova” para a política de regulação das políticas públicas assumidas no Brasil, pois “as diversas variantes surgidas em diferentes países, com histórias e culturas absolutamente distintas fazem com que as práticas sejam distintas” (JÚNIOR, 2006, p. 176).

Para o autor, que se fundamenta no trabalho de Bresser-Pereira (2000), no Brasil, a NGP:

[...] pode ser dividida em duas ‘ondas’ distintas: a ‘primeira onda’, dos anos 1980, com ênfase no ajuste estrutural das economias em crise (ajuste fiscal, privatização,

³³ Ibid., p. 77.

³⁴ Ibid., p. 76.

³⁵ Ibid., p. 79.

liberalização do comércio); e a ‘segunda onda’, a partir dos anos 1990, com ênfase nas transformações de caráter institucional” (JÚNIOR, 2006, p. 172).

Dessa forma, considerando o que se define como “segunda onda”, talvez as ações do Estado no que tange à atuação em busca dessas transformações nas instituições, de uma forma geral, sejam as que mais impactaram diretamente a educação em todas as suas dimensões, desde a concepção de educação, que passou a ser considerada como serviço, à reestruturação da natureza do trabalho docente, que precisou se adequar a essas novas demandas fomentadas.

Assim sendo, tendo em vista a concepção de público e privado que o Estado assumiu para ter maior qualidade e eficiência dos/nos serviços, criam-se estratégias administrativas que favoreçam essa nova forma de gestão, como a adoção do conceito de “publicização” aos serviços públicos de forma a ter uma relação com o privado, sem necessariamente deixarem de ser públicos, como foi feito com a educação a partir do PDRAE, cujo redimensionamento impactou a política educacional a partir de então. A Reforma do Estado brasileiro impactou a educação a partir da:

[...] prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural” (DOURADO, 2002, p. 238-239).

Diante desse contexto, dentre as principais consequências da adoção da NGP no Brasil,

[..] destacam-se, de forma geral, a ênfase na gestão por resultados; currículos e práticas pedagógicas homogeneizadas (atual Base Nacional Comum Curricular) e condicionadas às avaliações em larga escala; incentivo à ampliação da performance, medidas pela produtividade (professores, alunos, gestores), tendo em vista um tipo particular de qualidade na educação) (CÓSSIO, 2018, p. 69).

Essa perspectiva assumida pelo Estado no Brasil, no aspecto da produtividade, passou a ser a lógica que nortearia as políticas voltadas para o desenvolvimento na carreira dos professores. Os procedimentos de avaliação como mecanismos de regulação das políticas educacionais em nome de maior eficiência dos serviços públicos é uma das principais formas com que a Nova Gestão Pública se alinha ao proposto pelas dinâmicas de produção capitalista.

No que se refere à constituição das Carreiras do Magistério, a adoção da avaliação de desempenho com a perspectiva de avaliar o trabalho do docente dentro de uma lógica de qualidade para a educação, a mesma identificada pela NGP, vem ao encontro do proposto pelo modelo econômico atual como a mais adequada para a contemporaneidade do mundo do

trabalho, em que a empregabilidade, polivalência e competências são primordiais (FRIGOTTO, 2001).

O início da NGP no Brasil traz, assim, elementos que dizem respeito diretamente ao servidor público e à necessidade de reformulação da política de recursos humanos, cujos focos, a partir da adoção do PDRAE, foram os seguintes: a criação de novas carreiras e a abertura de concursos; a reestruturação organizacional e o desenvolvimento de métodos de gestão inovadores; a oferta de programas de treinamento em massa para os servidores, dentre outros (MARE, 1997).

Considerando a especificidade educacional e do magistério, destacam-se duas frentes de atuação no campo da gestão de recursos humanos adotados pela NGP e que impactaram a atuação profissional docente: a formação inicial e continuada (CÓSSIO, 2018) e a política de responsabilização (*accountability*) (SOUZA, 2019).

A Nova Gestão Pública adota o princípio da responsabilização sob o conceito de *accountability* que se faz muito importante conhecer para melhor entender suas relações com a avaliação de desempenho docente. As características da NGP trazem como elemento a possibilidade de uma ampla participação da sociedade para ter um maior controle nos gastos públicos, permitindo o acompanhamento da execução das políticas públicas.

Com isso, surge, também, a responsabilização dos agentes públicos pelo sucesso ou não das políticas efetivadas, mesmo que a autonomia da sociedade civil – no que tange a esse controle – seja bastante limitada e se restrinja tão somente ao acompanhamento e não necessariamente à concepção. Esses elementos estão presentes na noção de *accountability*, conforme pontua Sano (2003):

A partir dos conceitos envolvidos na *accountability*, como a de prestação de contas, presentes em algumas sociedades, um leque de instrumentos que permitem o controle dos agentes públicos e sua consequente responsabilização foi criado e aprimorado ao longo dos anos (SANO, 2003, p. 38).

Ainda de acordo com o autor, os mecanismos de responsabilização assumidos pelos agentes sociais e agentes públicos são diversos. Dentre eles, os principais são: a) responsabilização pelo controle de procedimentos; b) responsabilização pelo controle parlamentar; c) responsabilização pelo controle de resultados; d) responsabilização pelo controle social.

Como consequência da adoção das políticas de responsabilização pela NGP nos diversos campos e não necessariamente apenas no econômico, a *accountability* se faz presente

nas Políticas Públicas Educacionais, manifestada de forma mais ou menos parecida nos vários países. Brooke (2006) destaca as três formas de responsabilização ou *accountability*:

A primeira é a burocrática, em que se procura a conformidade com as normas legais ditadas pela rede de ensino na qual o professor trabalha, e, portanto, ele é responsabilizado pelo cumprimento das leis perante a burocracia que o contratou. A segunda é a exigência de um comportamento profissional em conformidade com as normas formais e informais estabelecidas pelos colegas de profissão, ou seja, o professor é responsabilizado pela manutenção dos padrões da profissão perante seus pares. Apenas na terceira modalidade a responsabilização tem como base os resultados da escola, em que o educador é responsabilizado perante as autoridades e o público em geral pela aprendizagem dos alunos, e as consequências, reais ou simbólicas, são associadas às medidas usadas para aferir o desempenho dos alunos (BROOKE, 2006, p. 380).

As modalidades de *accountability* demonstradas pelo autor são fundamentais para estabelecermos a relação necessária da política de responsabilização com a avaliação de desempenho constante nos PCCRs do Magistério da Educação Básica pública, atentando para o fato de que as três formas parecem se relacionar entre si em menor ou maior medida. Não obstante, o sentido de *accountability* relacionado à avaliação do desempenho de professores da Educação Básica no âmbito dos PCCR parece estar mais associado aos princípios do gerencialismo e, em alguns casos, se referir ao mecanismo de responsabilização pelo controle de resultados do seu trabalho.

Para Afonso (2000), o princípio da responsabilização é a base da avaliação do campo educacional sendo o docente o principal responsabilizado a partir da concepção de que “[...] só os professores têm a necessária especialização para tomar decisões pedagógicas face à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem” (AFONSO, 2000, p. 45). Embora não se possa negar essa premissa, é importante destacar que há inúmeros fatores que limitam a ação desse profissional, a exemplo das condições objetivas de vida de seus alunos, cujas desigualdades sociais e econômicas estão fora de sua capacidade de controle.

Dessa forma, ao professor, se destina uma grande expectativa no processo de melhoria da qualidade da Educação Básica ofertada pelo Estado, cujo trabalho sofre forte pressão para se ajustar às demandas impostas, definindo-se como uma verdadeira reestruturação do trabalho docente em nome da “[...] defesa da modernização das profissões por meio do ‘novo profissionalismo’ materializado nas políticas de Desempenho Profissional Docente” (OLIVEIRA, 2018, p. 53).

Portanto, no Brasil, a política de *accountability* traz consigo a possibilidade de se efetivarem elementos objetivos que indiquem essa responsabilização reacionada aos resultados do trabalho docente, notadamente a partir de indicadores previamente estipulados

pelo governo central, a exemplo do IDEB. Ou seja, os mesmos valores que indicam o nível de qualidade educacional brasileira para o sistema de ensino como um todo, servem, também, como forma de responsabilização do professor.

Nesse sentido, é importante entender a política de *accountability* como um instrumento da Nova Gestão Pública que busca a responsabilização dos atores (sociedade civil e servidores públicos), assim como do Estado, cada qual respondendo às suas “obrigações” em seus respectivos níveis.

Os princípios da NGP se afirmam fortemente no campo educativo no aspecto da gestão, influenciando o sentido de educação pública que é posto como serviço. Ademais, para o alcance dos objetivos impostos pela racionalidade capitalista, a formação do conjunto de profissionais que atuarão no Magistério é imprescindível. Para Oliveira (2013), nas últimas décadas, observa-se uma centralidade nas políticas docentes por parte dos Organismos Internacionais, que têm atribuído maior ênfase à formação e à avaliação como fatores determinantes na melhoria da profissão docente e, por conseguinte, da educação, do que os aspectos relativos às condições de trabalho, carreira e salários. Embora não se possa negar a importância da formação inicial e continuada para o conjunto dos professores, é indiscutível que “a concepção neoliberal de competência tem levado a centrar os processos de formação no desenvolvimento de competências comportamentais” (FREITAS, 2003, p. 1097) de caráter individualizante.

A noção de competências apresenta uma relação direta com o processo experimental na medida em que se refere, principalmente, ao “saber-fazer” (RAMOS, 2006). Nessa perspectiva, a partir da década de 1990, a política de formação de professores diversifica e flexibiliza os espaços de realização, visando não apenas abreviar o tempo de formação, mas tornar os saberes mais ‘práticos’, tal como afirma Freitas (2003):

A criação, na LDB, de novas instâncias e cursos de formação, como os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e o curso normal superior (Art. 63), atendeu ao objetivo de diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) imposto pelos organismos financiadores internacionais aos diferentes países, visando a reduzir os altos custos com a formação desenvolvida em instituições universitárias com investigação e pesquisa, a partilhar a ampliação da oferta de ensino superior com instituições privadas e a tornar mais ágil, prática e eficiente a formação dos quadros do Magistério (FREITAS, 2003, p.1101).

Portanto, a política de formação de professores passa a se materializar em espaços diversos, que demandam menor tempo de formação, inclusive adotando o recurso da educação a distância, com a prevalência de uma concepção pragmatista de formação docente, em decorrência das “ideias oriundas das concepções das reformas educativas nos diferentes

países³⁶, fundadas na epistemologia da prática (TARDIF, 1998) e na lógica das competências³⁷.

Esse novo paradigma centrado nas competências perpassa por critérios e procedimentos da avaliação de desempenho de professores presente nos Planos de Carreira e baliza o “produto final” do trabalho docente, tornando-se o elemento principal nesse tipo de avaliação. Contudo, além das competências práticas construídas pela atuação profissional, espera-se dos docentes da Educação Básica competências teóricas advindas da formação inicial e continuada para a profissão. Por conseguinte, a Resolução MEC nº. 2/2009, em seu Art. 5º, XI, normatiza que a avaliação de desempenho deve constituir-se como um processo de avaliação teórica e prática, cujos fundamentos sejam:

- [...]
 a) sólida formação inicial básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos de suas competências de trabalho;
 b) associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados, capacitação em serviço e formação continuada”
 [...] (BRASIL, 2009).

Sobre a perspectiva de competência docente vinculada ao conhecimento teórico e prático, Machado *et al.* (2017) destacam a importância de se desencadear os conhecimentos adquiridos por meio de esquemas que permitam a resolução de problemas do cotidiano do professor:

O indivíduo que assim se capacita ancora sua prática não apenas no conhecimento que o professor detém, mas também nas capacidades e habilidades que permitem eclodir esquemas de pensamentos que possibilitem a mobilização, a orquestração e a sistematização de recursos pertinentes para a aplicação desses saberes (MACHADO *et al.*, 2017, p.86).

Não há dúvida de que as formações inicial e continuada constituem fatores importantíssimos quando se trata da valorização do professor. Talvez, por isso, a política de formação tem se constituído como uma das principais bandeiras de luta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope³⁸, conforme destacado na

³⁶ Ibid., 2002.

³⁷ FREITAS, loc. cit.

³⁸ De acordo com informações no *site* da Anfope, essa entidade tem como marco de sua origem a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE/PUC/SP), com a criação, em 2 de abril de 1980, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador e, posteriormente, configurado, em 25 de novembro de 1983, como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE. Em 26 de julho de 1990, durante o 5º Encontro Nacional, ocorrido em Belo Horizonte/MG, foi convocada a Assembleia Extraordinária, com o objetivo de “examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma ASSOCIAÇÃO NACIONAL” (ANFOPE, 1990, p. 5). Tal ideia materializou-se em 1992, com a fundação da Anfope, que tem como primeiro presidente o Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.

Carta do Encontro Nacional da Anfope³⁹, onde pontuou-se a manifestação favorável e reiteração em defesa da “Formação inicial, presencial e em nível superior, e formação continuada contextualizada com as demandas da escola pública, ofertadas por instituições públicas de ensino superior, que articulem ensino, pesquisa e extensão” (ANFOPE, 2021), na perspectiva da defesa de políticas de formação e valorização profissional “que assegurem o reconhecimento social do Magistério, seu profissionalismo e profissionalização” (ANFOPE, 2022).

Assim sendo, o que não se pode perder de vista é que a indução da formação inicial e continuada de professores para atuar no Magistério ao mesmo tempo em que se mostra necessária para a efetivação de uma dimensão da profissionalização docente, e conseqüentemente, na busca por seu processo de valorização, também atende demanda do mercado, pois se materializa a partir de perspectivas formuladas por integrantes da classe empresarial, como é o caso do “Compromisso Todos pela Educação”. Diante disso, é importante buscar compreender as diversas formas com que o privado se manifesta no público, pois nem sempre se apresenta com grande clareza essa relação (PERONI, 2018).

As orientações emanadas dos planos e programas governamentais no que se refere à necessidade de formações inicial e continuada para o Magistério, não acompanhavam as ações concretas por parte do Estado como o responsável pela implementação dessas formações, posto que era preciso ampliar a oferta de cursos de formação de Magistério nas IFES, por exemplo, indicando o compromisso estatal com as formações.

Esse movimento de destacar a exigência da formação, porém não assumir sua responsabilidade, também é um elemento ideológico a serviço do capital na medida em que esse expediente serve de incentivo para a oferta de graduação em instituições privadas, muitas das quais com cursos de qualidade duvidosa, fortalecendo-se, desta maneira, o processo de privatização e de financeirização da educação superior, conforme afirmam Chaves e Amaral (2016):

[...] o processo de expansão e privatização da educação superior se insere nas novas estratégias de acumulação de capital no setor educacional, por meio do mercado de capitais. Como parte desse processo, as instituições educacionais privadas vêm sendo estimuladas pelos governos a se expandirem, por meio da liberalização dos serviços educacionais, da desoneração fiscal e do sistema de crédito por meio do financiamento estudantil. (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 53-54).

³⁹ Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/02/CARTA-XX-ENANFOPE-5fev2021.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

A ampliação da educação superior para atendimento de formação para o Magistério perpetrada via NGP, assume o foco no desenvolvimento do setor privado, mesmo que algumas medidas no âmbito público, como a criação do Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor, tenham sido instituídas para atender esta demanda de formação.

Nesse sentido, o elemento concernente à formação inicial e continuada, mesmo se apresentando como importantíssimo para o processo de profissionalização e valorização docente, se mostra, contraditoriamente, a serviço de um modelo de sociedade incentivado pelo capital e viabilizado através das ações de regulação da Nova Gestão Pública no Brasil. Mas qual a influência de organismos externos nessas políticas educacionais e de avaliação de docentes? O item a seguir trata dessa questão.

2.4 Os Organismos Multilaterais e suas influências nas Políticas Públicas Educacionais e de avaliação docente

A análise das políticas públicas envolve considerar as várias etapas ou contextos que concorrem para a sua elaboração, produção e execução. Com base nos estudos de Stephen J. Ball e Richard Bowe – pesquisadores ingleses que teorizaram sobre políticas educacionais e propuseram o método de análise de políticas denominado ciclo de políticas – Mainardes (2006) explicita que esse ciclo possui cinco contextos: a) de influência; b) de produção do texto; c) da prática; d) dos resultados; e e) das estratégias políticas.

O contexto de influência se refere aos espaços ou arenas onde as políticas são pensadas e os discursos construídos; são espaços com acesso privilegiado e restrito a alguns grupos, sujeitos e instituições, que disputam o poder de influenciar o rumo das políticas.

Para Mainardes (2006), além dos partidos políticos e suas redes de influência, do governo e do legislativo, os meios de comunicação e as agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco e o Fundo Monetário Internacional – FMI, podem influenciar as políticas sociais adotadas em vários países:

A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras). O

World Bank é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (Jones, apud Ball, 1998a). Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação (MAINARDES, 2006, p. 51-52).

Entretanto, ainda que tais ideias possam ser “recontextualizadas e reinterpretadas” pelos governos de cada país, no Brasil, elas ganham um espaço significativo na elaboração de políticas educacionais. Para Maués (2003), Organismos Internacionais como o Banco Mundial, a Unesco e a OCDE passam a incentivar reformas na educação visando maior condições de competitividade, especialmente a formação de professores, vista como muito “teórica” e desligada das reais demandas produtivas da sociedade, na medida em que apontam: “[...] para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado” (MAUÉS, 2003, p. 91).

Portanto, cabe entender melhor o disposto nos documentos formulados pelas agências multilaterais, como Banco Mundial e a Organização Internacional do Trabalho – OIT, destacando que todos ressaltam a importância da valorização docente como necessária à melhoria do ensino, contudo com o significado bem próprio ao propósito capitalista de educação. Então, mais do que entender sobre o que esses documentos/recomendações tratam é salutar compreender quais os reais motivos pelos quais eles foram feitos e qual a perspectiva de Educação defendida, mesmo que implicitamente.

Por exemplo, no documento “Recomendação OIT/UNESCO” de 1966 relativo ao “Estatuto dos Professores” há uma clara defesa da educação pública e do princípio de valorização docente, sobretudo no que tange à carreira, formação e condições de trabalho. Sobre a Carreira, a Recomendação ressalta que o “progresso em educação depende primordialmente das qualificações e competência do corpo docente” e que para o professor responder às necessidades da educação é necessário que “desfrutem de uma condição justa e que a profissão docente goze do respeito público que merece” (OIT/UNESCO, 1966, p. 26).

Segundo Camargo e Jacomini (2011), é possível elencar deste documento, os seguintes aspectos sobre Carreira:

1. Estabelecimento de políticas claras de recrutamento, definidas em acordo com as organizações de professores;
2. Existência de período experimental no início da carreira (estágio probatório);
3. Possibilidade de ascensão e promoção profissional de acordo com as qualificações requeridas;

4. Critérios objetivos para as promoções, devidamente negociadas com as organizações dos professores;
5. Estabilidade e segurança no emprego;
6. Participação de pessoas da mesma categoria profissional no julgamento de medidas disciplinares;
7. Reconhecimento da jornada de trabalho em tempo parcial;
8. Liberdade acadêmica aos professores;
9. Realização de consultas às organizações dos professores sobre: política educacional, organização escolar e mudanças no sistema de ensino;
10. Negociações entre as organizações de professores e as entidades patronais para o estabelecimento da remuneração e das condições de trabalho dos professores;
11. Número adequado de alunos por turma, de forma que o professor possa prestar atenção às necessidades e às dificuldades de cada um;
12. Jornada de trabalho do professor tendo em conta os diversos fatores que determinam o volume de trabalho;
13. Composição da jornada prevendo horas destinadas ao aperfeiçoamento profissional;
14. Licenças com remuneração total ou parcial para realização de estudos. Os períodos de licença para estudos devem contar para fins de antiguidade e aposentadoria;
15. Licenças pagas para participação nas atividades das organizações dos professores;
16. Direito à licença por doença e maternidade. Licença suplementar, não remunerada, de no máximo um ano para as professoras com filhos. (CAMARGO; JACOMINI, 2011, p. 137-138).

Percebe-se que é uma organização baseada no princípio de racionalidade burocrática de Carreira, pois se vincula, dentre outras coisas, na divisão do trabalho hierarquizada, regulamentação e impessoalidade das relações que, para Chanlat (1995), são características de uma Carreira burocrática.

Com relação à jornada docente, a Recomendação OIT/UNESCO apresenta o seguinte:

[...]

89. O número de horas de trabalho requerido aos professores, por dia e por semana, deveria ser estabelecido depois de prévia consulta às organizações de professores;
90. Ao fixar-se o número de horas de trabalho para cada professor, deveria ter-se em conta todos os factores que determinam o volume de trabalho do professor, tais como:
 - a) O número de alunos de que se ocupará por dia e por semana;
 - b) O tempo que se considera necessário para a boa preparação das aulas e correcção dos exercícios;
 - c) O número de cursos diferentes a dar por dia;
 - d) O tempo exigido ao professor para participar em pesquisas, em actividades extra-curriculares e para supervisionar e orientar os alunos;
 - e) O tempo que seria desejável aos professores para informar os pais dos alunos ou encarregados de educação do progresso dos alunos.
91. Os professores deveriam dispôr de tempo suficiente para poderem participar durante o serviço, em actividades destinadas a favorecer o seu aperfeiçoamento profissional;
92. As actividades extra-curriculares dos professores não deveriam constituir um encargo excessivo nem prejudicar o cumprimento das suas tarefas principais;
93. Aos professores designados para funções pedagógicas particulares para além da sua actividade normal de docência, deveriam ser reduzidas, em consequencia, as horas de ensino (OIT/UNESCO, 1966, p. 40-41).

Para Jacomini *et al.*, (2020), o referido documento apresenta elementos de que uma jornada que pondera sobre diferentes fatores que impactam na qualidade do trabalho docente o que, em certa medida, influencia as discussões e reivindicações dos docentes nas últimas décadas.

A Recomendação OIT/UNESCO pode ser considerada como um importante documento que defende os elementos da valorização em várias dimensões, mas foi construído sob uma perspectiva definida de educação e de profissional da educação, quando reconhece “[...] o papel essencial dos professores no progresso da educação e a importância do seu contributo para o desenvolvimento do homem e da sociedade moderna” (OIT/UNESCO, 2008, p. 24).

Compreende-se, portanto, que mesmo apresentando alguns pontos relevantes para aquele momento histórico, não desvincula a educação e o professor do seu importante “papel” na sociedade produtiva. Por isso, é importante conhecer o que representa a OIT e a UNESCO⁴⁰ na conjuntura econômica-ideológica mundial para entendermos por qual motivo emanam as suas proposições.

Tanto a OIT quanto a Unesco, enquanto agências da ONU, não perdem de vista em suas áreas específicas o aspecto produtivo que a educação e o trabalho podem promover, buscando se alinhar ao proposto pelos seus membros, cujos assentos e respectivos poderes de decisão são escalonados de acordo com o poder econômico-político que cada país representa na ONU. Todavia, é importante reconhecer a inquestionável importância da proposição da OIT/UNESCO de 1996 na medida em que “as recomendações contidas nesse documento foram concebidas para servir de base para as leis nacionais e para as práticas dos professores” (GEMAQUE *et al.*, 2012, p. 233).

No ano de 1996, foi produzido o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, organizado por Jacques Delors, cujo título foi “Educação: um Tesouro a Descobrir”, o que indica em que perspectiva se concebia a educação. Este Relatório definia os quatro pilares para a educação do século 21, quais sejam: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (UNESCO, 1996, p. 101), o que foi central para a definição das políticas educacionais da

⁴⁰ A Unesco se constitui como uma agência especializada da ONU, com sede em Paris, cujo objetivo é o de contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação. Congrega 195 Estados-membros que assumem posição estratégica no que tange aos aspectos ligados à política educacional do mundo todo. Nesse mesmo sentido, a OIT, também como agência da ONU e que tem como missão “promover oportunidades para que homens e mulheres possam ter acesso a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade” (OIT, 2018), também assume uma posição privilegiada quanto à proposição de políticas trabalhistas, influenciando a institucionalização das mesmas nos países-membros.

contemporaneidade, que passaram a buscar estratégias na educação que visassem esses parâmetros, tanto na dimensão do ensino, quanto na dimensão profissional de seu corpo docente.

Ressalta-se que este documento foi elaborado em um período marcado pela crise do capital na década de 1990 e pelas respectivas ações de reformas dos estados nacionais, onde se incluía o Brasil. Dentre os seus “quatro pilares” um talvez tenha assumido destaque e maior presença nesse processo de institucionalização das políticas educacionais e que representava a essência do “tesouro a descobrir”: o “aprender a fazer”.

Para Silva e Abreu (2008, p. 527), “a finalidade de uma educação que se volta para o ‘aprender a fazer’ vincula a educação diretamente às razões do mercado de trabalho”, pois volta-se às exigências de uma nova postura, não apenas à constituição do sujeito social, mas quanto às novas competências requeridas pela modernidade.

Para Trojan (2005, p. 149), “ainda que não apresente nenhuma referência a esse respeito, essas aprendizagens correspondem à institucionalização de um conjunto de saberes”, o que poderíamos considerar sua relação próxima com o princípio da pedagogia das competências, presente nos instrumentos que regem o trabalho docente.

O Relatório Jacques Delors, construído no advento do neoliberalismo, levanta algumas questões que são fundamentais ao intento capitalista de regulação da economia pela educação. Por isso que Duarte (2001) destaca que:

[...] os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se tome evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. Assim, o processo de “globalização” é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado (DUARTE, 2001, p. 60).

Nesse contexto de regulação capitalista, segundo Maués (2003):

[...] o poder dos organismos multilaterais junto aos governos na determinação das políticas, a atuação do mercado como definidor das necessidades e dos conhecimentos a serem adquiridos, o papel da educação como motor do crescimento econômico, pode-se observar que o movimento internacional tem indicado atualmente alguns elementos básicos que devem compor a arquitetura da formação de professores. Os elementos constitutivos desse novo receituário da formação são a “universitarização”/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências (MAUÉS, 2003, p. 99).

O pensamento em torno da perspectiva do “saber fazer” constitui, hoje, um dos pilares da discussão de competências dos profissionais da educação, ao mesmo tempo em que é,

quase sempre, o principal elemento de indicador de parâmetros para se identificar um “bom profissional” entre os demais. Essa tendência, uma das principais da noção de competências, é resultado das transformações produtivas no interior do atual modelo econômico, que para Ramos (2006) representa:

[...] a base das políticas de formação e capacitação de trabalhadores, principalmente naqueles países industrializados com maiores problemas para vincular o sistema educativo com o produtivo, o que se explica pela ênfase que este conceito coloca nos resultados e nas ações (RAMOS, 2006, p. 223).

A noção de competências tem uma importante influência nos instrumentos legais que regem a profissionalização docente, como é o caso dos Planos de Carreira, por exigirem a demonstração de certo domínio das ações que devem ser realizadas por estes profissionais, não as desvinculando de uma perspectiva maior que está circunscrita dentro de parâmetros ideológicos e objetivos estipulados pelo atual modelo econômico.

No que se refere à avaliação do desempenho docente, o Relatório Jacques Delors ressalta o papel de controle do trabalho docente que deve ser realizado pelo trabalho de inspeção, assim como fomenta a avaliação meritocrática e por resultados dos alunos como parâmetro para recompensar o trabalho docente. Diz o documento:

A inspeção deve não só controlar o desempenho dos professores, mas também manter com eles um diálogo sobre a evolução dos saberes, métodos e fontes de informação. Convém refletir nos meios de identificar e recompensar os bons professores. É indispensável avaliar de forma concreta, coerente e regular, as aquisições dos alunos. Há que dar mais importância aos resultados da aprendizagem e ao papel desempenhado pelos professores na obtenção dos mesmos (UNESCO, 1996, p. 160).

Esse sentido de mensuração do trabalho docente pela apresentação dos resultados dos alunos constitui uma das características da avaliação de desempenho nos PCCRs dos entes federados atual, em que o princípio da movimentação na Carreira decorrente relaciona-se ao sentido de merecimento.

Outro organismo multilateral que influencia, igualmente, a política educacional brasileira, assim como contribuiu para a processo de reforma do Estado, é o Banco Mundial, cujas ações se concentram no financiamento de demandas sociais dos países periféricos com a contrapartida de atendimento das diretrizes econômicas por ele definidas, que se ajustam perfeitamente às perspectivas do Capital.

De acordo com Zanardine (2008, p. 67), “[...] a descolonização da África e da Ásia após a Segunda Guerra Mundial propiciou maior aproximação entre Organismos Internacionais, principalmente o Banco Mundial, e os chamados países do Terceiro Mundo”.

Porém, “o “auxílio” financeiro foi utilizado para pressionar os clientes do Banco a seguirem suas prescrições econômicas, políticas e ideológicas”⁴¹.

Na realidade, o BM, de acordo com Cruz (2003, p. 54), “assume o papel de centro de poder internacional que, articulado ao FMI, impõe aos países em desenvolvimento um programa de ajuste estrutural conveniente aos interesses do grande capital”. Ao mesmo tempo em que concedia empréstimo e de alguma forma, aparecia como amigo dessas nações mais pobres, também atuava “no sentido de monitorar e aplicar sanções econômicas àqueles países que não se ajustem [assem] às suas orientações, consideradas necessárias ao crescimento econômico e à estabilidade sociopolítica”⁴².

Historicamente, pode-se afirmar que, na década de 1960, a aproximação do Banco Mundial com os países periféricos da América Latina se baseava em preocupações de caráter redistributivista e desenvolvimentista, cujo capital internacional poderia ajudar a possibilidade de desenvolvimento, conforme afirmam Shiroma e Evangelista (2005):

No âmbito dos sentidos que se atribuíram à pobreza, uma primeira perspectiva foi a redistributivista e desenvolvimentista, que marcou os anos de 1960 na América Latina, posto que foi tomada como entrave ao crescimento. Enfatizava-se a acumulação de capital como condição para o desenvolvimento e a cooperação financeira internacional ajudaria a complementar a poupança interna e poderia viabilizar planos de desenvolvimento dos países periféricos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2005, p. 8).

Após a década de 1970, além da segurança, começam a fazer parte das preocupações desse organismo internacional a saúde, o saneamento e a educação, período em que o BM intensificou os empréstimos a esses países. Para Haddad *et al.* (2008, p. 27), a educação é encarada, pelo Banco, como a “prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores”. É importante destacar que o Banco Mundial apresenta duas fases em seus discursos, como bem observam Shiroma e Evangelista (2005):

A linguagem usada em documentos de organismos internacionais sobre educação, nas duas últimas décadas, permite constatar transformações no discurso veiculado. No início dos anos de 1990, girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual. Enfatizam-se conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidade e segurança, inclusão, todos articulados pela idéia de que o que faz sobreviver uma

⁴¹ ZANARDINE, loc. cit.

⁴² CRUZ, loc. cit.

sociedade são os laços de ‘solidariedade’ que se vão construindo entre os indivíduos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2005, p. 4).

É notório que, embora os termos se modifiquem, as intencionalidades dos Organismos Internacionais – enquanto órgãos funcionais para o desenvolvimento do capital – continuam as mesmas, pautadas em uma política de racionalização dos investimentos e em políticas sociais que impactam o propósito de valorização do Magistério dos países periféricos. No que se refere à remuneração dos profissionais da educação, por exemplo, Haddad *et al.* (2008) destaca que:

O Banco recomenda que se estabeleça um teto salarial para professores de 3,6 o PIB *per capita* do país. Existem, entretanto, pesquisas internacionais auspiciadas pela Unesco que indicam o contrário, valorizando a centralidade do professor para a garantia da qualidade educacional (HADDAD *et al.*, 2008, p. 27).

Observa-se, portanto, a centralidade do trabalho docente na instituição das políticas educacionais orientadas pelo BM, que envolve desde a formação inicial e continuada dos professores, até a materialização de procedimentos que atestem suas habilidades e competências como critérios para a progressão na Carreira, recomendando a avaliação de desempenho para todos os níveis de ensino.

Nesse contexto, o BM (1995, XVI apud TORRES, 2000, p. 160) lançou algumas recomendações para a contratação docente, a saber:

[...] A estratégia mais eficaz para assegurar que os professores tenham um conhecimento idôneo das matérias é contratar aqueles com uma educação adequada e conhecimentos demonstrados através da avaliação do seu desempenho. Essa estratégia é utilizada para os professores secundário e superior, mas raras vezes para o ensino de primeiro grau.

A avaliação do desempenho dos professores surge na pauta do Banco Mundial como necessária à educação de qualidade em consonância com as exigências de seus “clientes”. Segundo Haddad *et al.* (2008), para o Banco Mundial:

[...] a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus ‘clientes’, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada (HADDAD *et al.*, 2008, p. 27).

Nessa perspectiva de reconhecer a importância do desempenho docente, o Banco Mundial indicou, no documento de 1995, conforme pontuado por Torres (2000), considerações acerca da formação, contratação e remuneração de professores que se resumiam em “garantir um ensino secundário de boa qualidade; (b) complementar a educação

geral com uma **curta formação inicial** centralizada nos aspectos pedagógicos; e (c) contratar os professores **tomando por base conhecimentos e competências comprovadas**” (TORRES, 2000, p. 165, grifos nossos) e ainda complementava que os salários dos deveriam ter como parâmetro o desempenho, medido pelo rendimento dos alunos.

No campo da orientação e, de certa forma, da definição das políticas públicas pelos Organismos Internacionais, se destaca, igualmente, o papel da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, que busca atuar não somente no campo econômico, como também no social, como a educação, junto aos países centrais e os periféricos. Na concepção de Pereira (2019), a OCDE direciona suas orientações para as políticas educacionais com base na governança multinível que envolve o setor público e agentes privados que devem compartilhar o papel de reguladores da educação, como afirma:

Identifica que os sistemas educacionais são complexos e que, na prática, sua descentralização é ponto central da proposição de governança multinível. Nela, estão inseridas as autoridades escolares (gestores), conselhos escolares, escolas, sindicatos dos professores, mídia e atores do mundo privado-mercantil. Na perspectiva da Organização, esses sujeitos políticos, ora individuais, ora coletivos, devem compartilhar o papel regulador da educação, que se encontra apenas no âmbito do papel do Estado, conformando um estilo de governança (PEREIRA, 2019, p. 132).

Entende-se, portanto, que é a OCDE que orienta os países na condução das muitas ações no campo educacional, tais como financiamento, oferta e política de avaliação. E uma das principais recomendações em termos de padronização dos níveis educacionais dos países, como forma de se definir a qualidade da educação pública, é a adoção, desde a década de 1990, do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, com o objetivo de disponibilizar:

[...] informações importantes para os estudos comparativos no espaço internacional, pois nele as análises podem ampliar e enriquecer o quadro nacional, estabelecendo os níveis de desempenho a ser alcançado por alunos de outros países e fornecendo um contexto ampliado para interpretar os resultados (ROSA, 2018, p. 275).

O Brasil participa do PISA desde o ano de 2000 quando iniciou o Programa de Avaliação e, mesmo não sendo membro da OCDE, o país procura se alinhar às diretrizes e orientações da Organização, pois desde o ano de 2017 quando manifestou interesse em se tornar membro, “[...] o país intensificou ainda mais sua cooperação com a OCDE, convergindo para os padrões da Organização e buscando ampliar sua participação nos diferentes órgãos da OCDE” (OCDE, 2000).

O documento da Organização, intitulado “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, emitido em 2006, traz as seguintes

considerações a respeito dos docentes ao tratar dos requisitos para uma educação de qualidade:

Os elementos fundamentais em uma agenda de qualidade docente incluem: maior atenção aos critérios de seleção para a educação inicial e o emprego do professor; **avaliação contínua ao longo de toda a carreira docente**, para identificar áreas que possam ser aprimoradas; **reconhecimento e recompensa para a docência eficaz**; e garantia de que os professores recebam os recursos e o apoio de que necessitam para atender a altas expectativas (OCDE, 2006, p. 13, grifos nossos).

A proposta de avaliação contínua ao longo da carreira associada à recompensa para a docência eficaz, presente neste documento da OCDE, está na base do que se vem adotando em alguns Planos de Carreira docente no Brasil, cujos critérios de movimentação são condicionados aos resultados do desempenho (GUTIERRES *et al.*, 2013). Isso também é posto de forma muito clara em outra parte do documento:

Deve haver maior inter-relação entre as etapas de educação inicial, iniciação e desenvolvimento profissional dos professores, para que seja possível criar um sistema de aprendizagem e desenvolvimento mais coerente para esses profissionais. **Uma declaração das competências e dos padrões de desempenho dos professores em diferentes etapas de suas carreiras fornecerá uma estrutura para a continuidade do desenvolvimento docente**. Como parte dessa estrutura, deve haver um conjunto evidente de expectativas quanto às responsabilidades dos próprios professores com relação a seu desenvolvimento continuado, assim como uma estrutura de apoio para facilitar seu crescimento profissional (OCDE, 2006, p. 13, grifos nossos).

Além de condicionar o desenvolvimento na carreira dos professores à avaliação de desempenho, a OCDE propõe formas mais flexíveis de contratação temporária de profissionais da educação e a gestão por objetivos ou resultados.

Como resposta às pressões por mudanças, os sistemas baseados em carreira, com recrutamento de pessoal e desenvolvimento de carreira centralizados, estão introduzindo mais posições **de emprego temporário ou por contrato**, abrindo possibilidades para recrutamento externo, dando maiores possibilidades de decisão aos gestores locais quanto a questões relativas a pessoal e instituindo **gerenciamento por objetivos**. Os sistemas baseados em posição com abordagens mais descentralizadas de nomeação e capacitação de pessoal colocam maior ênfase em critérios sistêmicos para seleção de pessoal, **avaliação de desempenho**, e também constroem planos de carreira (OCDE, 2006, p. 173, grifos nossos).

Tais orientações têm sido muito incisivas na adequação aos princípios da Nova Gestão Pública, indicando a avaliação de desempenho, a gestão do trabalho docente por resultados e a flexibilização da contratação de professores com a adoção de contratos temporários. Os principais Organismos Multilaterais (ONU, BM, FMI, OCDE) e suas agências têm influenciado as políticas educacionais dos países da América Latina, especialmente o Brasil, que vem contraindo empréstimos dessa instituição desde o ano de 1949 (HADDAD *et al.*, 2008).

As políticas de avaliação da Educação, que ocorrem no Brasil a partir da década de 1990, especialmente a de avaliação de desempenho, têm seus fundamentos nas proposições neoliberais para a superação da crise do capital que, entre outras mudanças, propõe a adoção da Nova Gestão Pública no serviço público. No Brasil, a NGP faz parte do modelo de gestão adotado a partir da Reforma do Estado brasileiro, iniciada em 1995, por meio do Plano Diretor de Reforma do Estado, que traz a ideia de um Estado não mais provedor, mas regulador dos serviços públicos.

Nessa perspectiva, esse novo *modus operandi* transforma o estado em Estado Avaliador, que tem como uma de suas principais características a adoção da gestão por resultados por meio de avaliações. Todavia, seus fundamentos estão presentes nas políticas emanadas de outros agentes funcionais à preservação do capitalismo, os Organismos Multilaterais.

Como exercício necessário à ampliação da compreensão do objeto de estudo, é primordial compreender as diversas formas de avaliação engendradas pelo Estado Avaliador e pela Nova Gestão Pública no Brasil e suas repercussões para o trabalho docente. O próximo capítulo traz a discussão sobre a política de avaliação da Educação Básica pública brasileira e suas implicações para o desenvolvimento do trabalho docente.

3 TRABALHO E AVALIAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO CAPITALISTA BRASILEIRO

Historicamente, o desenvolvimento do capitalismo se fez a partir da exploração do trabalho. Nos últimos anos, a reestruturação produtiva imposta pelo capital revolucionou o mundo do trabalho, flexibilizando-o e precarizando-o. Mas de que forma essas transformações têm impactado na profissionalização e no trabalho docente? Quais as principais políticas de avaliação no Brasil? A avaliação de desempenho vem afetando a Carreira e o desenvolvimento do trabalho do professor? Qual o posicionamento das organizações de professores diante da política de avaliação e responsabilização docente?

Tendo em vista essas questões, este Capítulo discute sobre o sentido ontológico do trabalho no capitalismo, a gênese do trabalho e da profissionalização docente no Brasil na perspectiva de não apenas situar as transformações do trabalho docente no contexto histórico brasileiro, mas identificar os seus diversos modelos avaliativos.

Em seguida, caracteriza-se três das principais formas de avaliação que emergiram a partir da década de 1990 e que estão relacionadas à avaliação do trabalho docente: a avaliação do sistema de ensino, a institucional e a do desempenho docente. Por fim, analisa-se o posicionamento das organizações sindicais docentes diante da avaliação de desempenho.

3.1 Gênese do trabalho, da profissionalização e da avaliação docente no contexto capitalista Brasileiro

O entendimento sobre o trabalho docente não pode prescindir da compreensão do sentido ontológico de trabalho. Esse item trata, portanto, da gênese do trabalho e da profissionalização docente no contexto do capitalismo, na perspectiva de se compreender as variações das políticas de trabalho às quais o professor da Educação Básica vem sendo submetido nas escolas públicas brasileiras, os indícios de controle do seu trabalho, bem como a criação de suas organizações que lhes possibilitaram a luta pela valorização como categoria profissional.

3.1.1 O sentido ontológico do Trabalho e o trabalho docente

A concepção de trabalho em Marx tem o seu sentido descrito como ação inerente e exclusiva ao homem e, como algo útil à sobrevivência humana, é resultado de ação intencional de transformação, em que há planejamento prévio (ação teleológica). Mediante o

trabalho, o homem transforma a sua realidade objetiva ao mesmo tempo em que modifica a sua própria natureza. Para Marx (1996), o trabalho é considerado como elemento constitutivo do ser social, pois:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

Nesse sentido, a ação humana de transformação da natureza atua também sobre o processo de transformação do próprio homem. E, segundo Lukács (2013), o trabalho apresenta como essência ontológica o fato de operar como transição e intermediação entre o homem na sua condição de ser meramente biológico para homem como ser social.

[...] como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto de trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2013, p.44).

É somente pelo trabalho, portanto, que o homem, como ser indiferenciado da natureza, forja a sua condição de ser social. Com o advento do capitalismo, o trabalho “é reduzido a emprego – uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento” (FRIGOTTO, 2009, p. 176). A partir daí o trabalho passou a estabelecer-se como força de trabalho, a mais importante das forças produtivas, transformando-se no principal elemento de compra e venda pelo capitalismo industrial, pois, conforme Smith (1996), somente o trabalho é capaz de produzir riquezas.

Diante dessa capacidade de produzir valor através do processo de compra e venda, o trabalho no capitalismo se transforma em mercadoria que passa a ter o seu valor definido pela quantidade de tempo de trabalho nela operada. Para Marx (1996),

[...] a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção (MARX, 1996, p. 165).

Portanto, no sistema capitalista de produção, tudo pode se transformar em mercadoria desde que possa atuar na satisfação de necessidades objetivas ou subjetivas. A mercadoria

pode comportar duas dimensões de valor: valor de uso e de troca. A determinação do valor de uso da mercadoria é definida conforme a sua utilidade com relação às suas propriedades físicas, como destaca Marx (1996):

A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso. Essa utilidade, porém, não paira no ar. Determinada pelas propriedades do corpo da mercadoria, ela não existe sem o mesmo. O corpo da mercadoria mesmo, como ferro, trigo, diamante etc. é, portanto, um valor de uso ou bem. Esse seu caráter não depende de se a apropriação de suas propriedades úteis custa ao homem muito ou pouco trabalho (MARX, 1996, p. 166).

O valor de uso se relaciona, portanto, com a sua utilidade e não necessariamente com o tempo de trabalho empregado nela. Já o de troca é a variação de valor considerando o tempo e o espaço, pois “o valor de troca parece, portanto, algo casual e puramente relativo; um valor de troca imanente, intrínseco à mercadoria (*valeur intrinsèque*), portanto uma *contradictio in adjecto*” (MARX, 1996, p. 166) desenvolvendo-se, assim, o fetichismo da mercadoria. Nesse sentido, para Netto e Braz (2006, p. 92), “a mercadoria, criada pelos homens, aparece como algo que lhes é alheio e os domina; a criatura (mercadoria) revela um poder que passa a subordinar o criador (homens)”.

Considerando esse duplo valor de uso e de troca, no capitalismo, o trabalho se transforma em mercadoria, cuja representação de valor se apresenta em forma de trabalho assalariado, no que Marx (1996, p. 34) destaca que “a fim de que o trabalho acumulado nos bens de produção assumam a função de capital é preciso que se converta em instrumento de exploração do trabalho assalariado”.

Por conseguintes, o trabalho assalariado passa a representar a principal forma pela qual se realiza a exploração através da extração do lucro pelo detentor dos meios de produção do trabalhador, de acordo com o aumento do tempo de seu trabalho ou da intensificação desse trabalho mediante incremento de novas formas de produção, produzindo o mais-valor, ou seja, o lucro. Para garantir a sua subsistência, o trabalhador vende sua força de trabalho, processo que também produz o mais-valor e garante o enriquecimento do capitalista.

O capitalista paga o valor da força de trabalho para receber, como em toda troca de mercadorias, seu valor de uso. É o valor de uso da força de trabalho, isto é, o trabalho, que produz riqueza e valor, inclusive o mais-valor que o capitalista se apropria de modo a acumular mais capital. É o consumo da força de trabalho que produz riqueza, tanto para o capitalista, quanto a parte que flui ao trabalhador na forma de salário (MACHADO, 2015, p. 7).

Para Saviani (2003, p. 134), o capitalismo na sociedade moderna “revolucionava constantemente as técnicas de produção e incorpora os conhecimentos como força produtiva, convertendo a ciência, que é potência espiritual, em potência material através da indústria”.

Logo, o trabalho do professor, enquanto forma de socialização do conhecimento historicamente acumulado, acaba se transformando em mercadoria a ser apropriada pelo capital.

Não obstante, por tratar com pessoas que operam como sujeitos no processo educativo, a natureza do trabalho docente apresenta especificidades que o caracterizam, tornando-o diferenciado dos demais. Ao analisar a natureza do trabalho docente, Paro (2012) considera que:

[...] o principal ponto a se considerar, acima do próprio fato de tratar-se de um trabalho que se processa no âmbito da produção não material, é que se trata de uma relação entre sujeitos, e que o próprio objeto de trabalho (aquilo que se transforma em produto durante o processo de produção), ou seja, o educando (que transforma sua personalidade viva, à medida que se educa), tem como característica intrínseca e inalienável o fato de ser um sujeito. Essa condição deve ser determinante do trabalho do professor, que tem pela frente não um simples objeto, mas um sujeito que, como ele mesmo, trabalha nesse processo como coprodutor de sua educação (PARO, 2012, p. 588-589).

Conseqüentemente, o trabalho docente pauta-se na produção não material na medida em que trabalha elementos subjetivos inerentes à transformação da personalidade de sujeitos. O fato de operar com sujeitos que reagem e participam do processo educativo e não com objetos inertes como ocorre na empresa, faz do trabalho docente algo muito específico, cujas relações requerem princípios e tratamento diferenciado. Cabe entender como as formas de apropriação da força do trabalho para obtenção de lucro se modificam ao longo do tempo através dos modelos de produção e acumulação de capital para entender suas relações com a política de trabalho docente na atualidade.

A história do capitalismo moderno nos apresenta a existência de vários modelos de produção e acumulação de capital pelas indústrias no que há o inegável rebatimento na constituição e mudança dos sentidos do trabalho na contemporaneidade, para o que se destaca a compreensão de três modelos, formas de organização técnica e social da produção de mercadorias: Fordismo, Toyotismo e modelo de acumulação flexível.

O Fordismo, implementado no começo do século XX nos Estados Unidos, se referiu a um grande sistema de produção em massa desenvolvido por Henri Ford, o que mais tarde se configurou como “linha de produção”, caracterizado pelo processo de produção contínua, organizada, departamentalizada e com grande investimento em maquinários semiautomatizados, que representou um importante sistema de produção em escala necessário ao capitalismo.

Para Antunes (2011), o Fordismo é entendido,

[...] *fundamentalmente*, como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do *operário-mas-as*, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões (ANTUNES, 2011, p. 24-25, grãos do autor).

Depreende-se, então, a grande influência que esse modelo teve na definição dos princípios da divisão técnica do trabalho⁴³ e, conseqüentemente, na organização social do trabalho e do trabalhador, que passou a constituir-se como classe que demandaria certo nível de organização para barganhar mais direitos e buscar outras conquistas.

Contudo, o processo parcelar das atribuições em que o trabalhador era submetido o limitava, não permitindo a compreensão global do sentido e da finalidade do seu trabalho para o conjunto social em função da alienação inerente ao mecanismo da exploração, que é quando o trabalhador não possui controle e clareza sobre o processo de realização de seu trabalho, pois “[...] o produto do trabalho não pertence ao trabalhador [...], pertence a um outro homem fora o trabalhador” (MARX, 2004, p. 305).

A característica inerente a esse modelo de produção influenciou, por conseguinte, as formas e as perspectivas com que a qualificação do corpo de trabalhadores deveria se pautar, qual seja: uma formação direcionada para determinada tarefa específica, não permitindo uma compreensão ampla do processo. Essa perspectiva teve rebatimento tanto no papel da educação institucionaliza – considerando que a educação carregava consigo a possibilidade da formação para a produção industrial/tecnológica atrelada ao desenvolvimento econômico – quanto ao papel a ser desempenhado pelo docente para o alcance desses objetivos educacionais, muitos dos quais mascarados sob o discurso da necessidade da qualidade da educação.

No Brasil, as influências do Fordismo no trabalho docente foram mais visíveis a partir do período da ditadura militar com o propósito nacional-desenvolvimentista que, na educação, foram implementados pelo acordo MEC-USAID, que consistia em “fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, sempre considerando as demandas do desenvolvimento capitalista” (GIORGI; ALMEIDA, 2014, p.

⁴³ Segundo Braverman (2012), essa divisão corresponde ao parcelamento dos processos implicados na feitura do produto, resultado de numerosas operações feitas por diferentes trabalhadores. Nesse sentido, essa divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações, pois resulta em um trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção.

268), ou seja, prover um ensino público que pudesse formar um quadro técnico capaz de dar conta do novo perfil de desenvolvimento que se desenhava.

Em decorrência disso, de acordo com Iop (2011),

a política desenvolvimentista brasileira atingiu o trabalho escolar, o que causou graves danos à educação enquanto processo emancipatório e ao trabalho docente autônomo, que passa a ser fragmentado, burocratizado e tecnicado pela lógica do capital. Este modelo burocratiza funções, desapropria saberes docentes, tornando o professor um mero técnico para a formação de especialistas. Ele perde parte da autonomia sobre seu trabalho, pois passa a ser subsumido pela lógica de um trabalho tecnicado, desenvolvido para garantir a produção capitalista e formando para o mercado de trabalho (IOP, 2011, p. 9).

Assim sendo, mesmo o modelo Fordista representando um importante elemento para a consolidação do capitalismo avançado, se mostrou insuficiente para seus propósitos, uma vez que apresentava grande desperdício de materiais e pouca racionalização do tempo de produção e dos espaços de armazenamento em função dos grandes estoques, problemas a serem superados em nome de uma maior produção demandado por aquele momento. Nesse sentido, houve a necessidade da produção de apenas o necessário e com menor tempo, demandando-se tecnologias que atendessem a comandos programados de forma a racionalização máxima (PINTO, 2007).

Implementa-se, então, o Toyotismo, um novo modelo de produção que traz consigo essa proposta de produção sem excedentes, com incremento de tecnologia, permitindo maior planejamento e controle para um menor custo na produção. Este modelo foi desenvolvido pela empresa japonesa *Toyota Motor Company*, chefiada pelo engenheiro Taiichi Ohno, tendo tomado corpo a partir da década de 1960. Segundo Antunes (2011):

Seus traços constitutivos básicos podem ser assim resumidos: ao contrário do Fordismo, a produção sob o Toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção *em série e de massa* do Fordismo. Desse modo, a produção sustenta-se na existência do *estoque mínimo*. O melhor aproveitamento possível do tempo de produção (incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade de estoque), é garantido pelo *just in time* (ANTUNES, 2011, p. 32).

Sob essa nova perspectiva de produção, houve uma considerável diminuição do número de trabalhadores que passaram a desenvolver as tarefas de forma mais intensificadas se valendo cada vez mais de tecnologias empregadas com esse propósito. Esse modelo de produção carrega, também, um importante e central elemento ideológico do sentido de pertencimento, mediado pelo trabalho em equipe. O trabalhador não era apenas mais um operário, mas fazia “parte” da empresa, ou seja, são estratégias que “[...] subordinam os

trabalhadores ao universo empresarial, criando as condições para a implantação duradoura do *sindicalismo de envolvimento*, em essência um *sindicalismo manipulado e cooptado*” (ANTUNES, 2011, p. 32, grifos do autor).

O Toyotismo, pelas suas características e objetivos, ficou conhecido como modelo de Acumulação Flexível⁴⁴, pois defendida tanto a flexibilização da relação trabalhista e de empregabilidade quanto a flexibilização da produção, permitindo que um mesmo operário realizasse diversas funções ao mesmo tempo, criando a figura do trabalhador polivalente. A acumulação flexível, segundo Harvey (1992, p. 140), se apoia na “flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”, caracterizando-se

[...] pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas⁴⁵.

Para Oliveira (2004), a flexibilidade na organização do trabalho das empresas é parte necessária das novas formas de produção comandadas pelo mercado, com objetivo de exploração do trabalho em busca de lucro.

Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

Os elementos da produção flexível tem relação direta com o trabalho docente no Brasil, em que o processo de reestruturação produtiva do capital influencia a escola a operar por uma perspectiva de qualidade do ensino, na qual o professor tende a assumir uma postura de polivalência, com a prerrogativa de suprir todas as possíveis carências da instituição no que tange ao reduzido número de profissionais e recursos materiais, determinando uma atuação condizente com a racionalização de procedimentos e recursos para o alcance de um melhor resultado.

⁴⁴ Harvey (1992) destaca que a “acumulação flexível” se pauta na flexibilização dos mercados de trabalho, das relações inerentes a ele, do mercado de consumo e das barreiras comerciais. É a flexibilização também do controle da iniciativa privada pelo Estado, ocasionando transformações na esfera pública.

⁴⁵ HARVEY, loc. cit.

Iop (2011) pontua que:

Na Acumulação Flexível, o que se constata é uma realidade mais grave e cruel: o trabalho docente passa a ser usado como instrumento ideológico, fragmentando a consciência de professores e alunos pela lógica do capital. As condições do trabalho docente estão distanciadas do que realmente seria a práxis pedagógica, levando o professor a se tornar um trabalhador polivalente (IOP, 2011, p. 10).

A condição de polivalência exigida do professor em seu trabalho, além da necessidade de formação continuada, contribui para a intensificação do trabalho, caracterizada, segundo Oliveira (2008, p. 30), pelo conjunto de atribuições do docente que “deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outras atividades”.

Para Sampaio e Marin (2004),

[...] uma das questões bem visíveis da precarização do trabalho do professor refere-se ao salário recebido pelo tempo de dedicação às suas funções, sobretudo quando se focaliza a imensa maioria, ou seja, os que atuam nas diversas escolas da rede pública (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1210).

Não obstante, o trabalho docente, enquanto profissão, tem uma longa trajetória de instituição que foi impactado pelas condições econômicas, sociais, políticas e culturais do contexto histórico. O item a seguir trata sobre esse tema.

3.1.2 Profissionalização e indícios de avaliação e controle do trabalho docente no Brasil

A história da profissionalização do professor primário em Portugal, sistematizada por Antonio Nóvoa (1987), traz contribuições teóricas importantes para que se compreenda a institucionalização da profissionalização do professor no Brasil. Para esse autor, o progresso da profissionalização da atividade docente tem como eixo central a evolução do estatuto social e econômico dos professores, bem como o conjunto das relações que eles mantêm com os diferentes grupos sociais, resumidas em duas dimensões: a primeira supõe a construção de um corpo de conhecimentos e de técnicas próprio e específico da profissão docente, que deverá estar em constante reelaboração e a segunda abrange a organização (explícita ou implícita) de um conjunto de normas e de valores que devem pautar o exercício da profissão docente. E isso supõe quatro etapas imbricadas no processo de profissionalização docente, quais sejam:

a) Exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente, constituindo o ensino o modo de vida de um grupo profissional cada vez mais especializado

b) *Estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente*, nomeadamente através da imposição legal dos professores possuírem uma licença (e/ou um diploma) do Estado para poderem ensinar.

c) *Criação de instituições específicas para a formação de professores*, que têm como missão transmitir aos futuros professores os conhecimentos e as técnicas, as normas e os valores, próprios da profissão docente, através de um “role-transition” (passagem do papel de aluno ao papel de professor) e não de um “role-reversal” como a maioria das outras profissões.

d) *Constituição de associações profissionais de professores*, normalmente de características sindicais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto sócio-profissional dos professores (NÓVOA, 1987, 416-417, grifos do autor).

O processo de profissionalização do professor implica que a sua atividade central seja praticada em tempo integral, ou seja, que esta fosse a sua ocupação principal. Tal necessidade não era atendida, na época (século XVIII), pelos primeiros mestres-escolas, visto que tinham profissões muito variadas: eram carpinteiros, sapateiros, barbeiros e sujeitos das mais variadas ocupações que se dispunham a ensinar em domicílio, que recebiam alunos em momentos de sua folga laboral ou mesmo que anunciavam em jornais os seus serviços. Viver da docência caracteriza, portanto, o primeiro passo da profissionalização docente.

O segundo passo desse processo diz respeito à criação de licença ou diploma para o exercício da atividade, suporte de competência das autoridades públicas ou estatais. Para Nóvoa (1987), quando isso ocorre, pode-se falar em carreira do professor, como exemplifica no caso de Portugal:

Sob a protecção do Estado assiste-se, portanto, nos finais do século XVIII a um forte impulso do *processo de profissionalização da actividade docente* em Portugal: os exames públicos e os concursos nacionais para a nomeação de mestres régios definem um corpo de competências necessárias ao exercício da profissão docente e traçam o perfil profissional dos novos responsáveis pela educação da infância. Esboça-se, então, pela primeira vez uma *carreira profissional* no domínio do ensino (NÓVOA, 1987, p. 420, grifos do autor).

É, portanto, somente no século XVIII, com os mestres régios, que em Portugal se institucionaliza a carreira docente ao se definir as competências necessárias para o exercício da profissão e exige-las por meio dos exames públicos. Diferentemente dos mestres-escola, cuja ação educativa era supervisionada pela igreja, os mestres régios terão mais regularidade e garantia de remuneração por parte do Estado. Em compensação, teriam maior controle sobre o seu trabalho.

Estes mestres são remunerados pelo Estado, que exerce um controlo sobre as suas actividades e que define os conhecimentos a transmitir, os programas, os métodos e as técnicas de ensino, as normas e os processos de avaliação, etc. Numa frase: papéis

de aluno e de professor estão relativamente normalizados no seio de organizações escolares de uma certa estabilidade (NÓVOA, 1987, p. 421).

Para Xavier (2014), esse segundo passo é importante para as profissões do tipo burocrático pois, além de passarem a ter regras bem específicas de recrutamento,

[...] o *status* legal delimita o campo de exercício profissional e se constitui em um dos mais importantes instrumentos de que os profissionais dispõem tanto para a proteção e melhoria dos seus privilégios quanto para a reivindicação do monopólio da atividade que exercem (XAVIER, 2014, p. 839-840).

O terceiro passo sugere estabelecer regras e normas para a obtenção de um corpo de saberes e de saber-fazer inerentes à profissão, por meio de formação específica, especializada e longa. No dizer de Xavier (2014), essa fase de formação do professor como pré-requisito para sua profissionalização corresponde à exigência de conhecimentos acerca de referências teóricas oferecidas em um quadro acadêmico e institucionalizado e não somente adquirida por meio do aprendizado prático, haja vista que as instituições de formação contribuem para a difusão de normas éticas e deontológicas e para o desenvolvimento de um espírito de solidariedade entre os futuros profissionais, para além dos conhecimentos e técnicas. Nesse sentido, Nóvoa (1987) argumenta que, com as mudanças de estatuto do professor em Portugal no século XIX, se fazia urgente a criação de espaços de formação adequada, as Escolas Normais.

Durante o século XIX, *educação* torna-se praticamente sinónimo de *escolarização*. Este facto, conjugado com o papel preponderante que é concedido ao professor na organização do acto educativo, explica que o tema 'central dos discursos pedagógicos da época seja a preparação adequada do corpo docente, através da *institucionalização de um sistema de formação de professores*. (...) A primeira metade do século XIX é dominada pelos debates em torno da *institucionalização do ensino normal*, onde os professores aprendam os conhecimentos e as técnicas e integrem as normas e os valores próprios à profissão docente (NÓVOA, 1987, p. 423, grifos do autor).

Mas qual o perfil desse professor primário, formado pela Escola Normal? O que se esperava desse profissional? Mais uma vez, Nóvoa (1987) coloca as expectativas do papel do professor primário no século XIX em Portugal:

A missão do mestre primário é formar simultaneamente o cristão e o cidadão: deste modo, a Carreira do Magistério deve “convidar todas as vocações decididas a adquirirem no seio destas escolas os conhecimentos especiais de que precisam para o desempenho deste sacerdócio”. (...) o *professor de instrução primária* deve ter uma origem social modesta, demonstrar vocação para o Magistério, levar uma vida de sacerdócio e assumir o seu papel de modesto funcionário público, com uma função social claramente definida (NÓVOA, 1987, p. 425, grifos do autor).

No entanto, ainda que se tivessem instituído formas claras de recrutamento, seleção e formação para os professores primários, isso não impediu que a situação continuasse “a deixar muito a desejar: ausência de uma carreira profissional claramente definida, remunerações a um nível muito baixo, más condições de trabalho, etc”⁴⁶. Tal situação evidenciou a necessidade do que Nóvoa (1987) enumera como o quarto passo no processo de profissionalização docente: a constituição de organizações ou associações profissionais.

Segundo o autor, essas associações possuem múltiplos objetivos: definir as normas de acesso à profissão; controlar seu exercício; permitir a demarcação, a preservação e o alargamento do campo social de exercício da profissão; defender os interesses socioeconômicos e profissionais dos seus membros; proteger as normas éticas e deontológicas estabelecidas. Embora várias tentativas já viessem ocorrendo durante o século XIX, nesse sentido, Nóvoa (1987) destaca que é somente no século XX que esse quarto passo do processo de profissionalização docente passa a ocorrer de fato, em Portugal.

Todavia, é apenas a partir de 1907, com a Liga Nacional do Professorado Primário Português e, mais claramente, após a implantação da República, que os esforços associativos dos professores ganham uma certa consistência, podendo falar-se com legitimidade da constituição de verdadeiras associações profissionais de classe⁴⁷.

O processo de profissionalização docente, portanto, conforme Nóvoa (1987), pressupõe a articulação entre diversos fatores como a formação e a criação de instituições para esse fim, a existência de regras e condições para o exercício da docência e os diálogos da categoria docente com o Estado.

No Brasil, a história da profissão docente, segundo Vicentini e Lugli (2009), não corresponde a uma história contínua, de progressiva e crescente profissionalização; há, inclusive, momentos de desprofissionalização (proletarização). Trata-se de um grupo social tão diverso no interior do país e submetido a condições tão distintas que o que se pode dizer é que essa história contém, ao mesmo tempo, processos profissionais e não profissionais dependendo do lugar, do período e do grupo. No entanto, pode-se demarcar que o trabalho docente no Brasil inicia com a atuação da Companhia de Jesus, a partir de 1549, quando os padres jesuítas conduziram a catequização dos índios e posteriormente a tarefa de educar os filhos dos colonizadores, como estratégia para o fortalecimento da cultura portuguesa no país.

⁴⁶ NÓVOA, loc. cit.

⁴⁷ Ibid., p. 426.

Para Almeida (2014), os interesses portugueses na ampliação do ensino justificavam-se pelo aspecto econômico, pois

[...] no contexto do início do Brasil colonial, a Coroa Portuguesa – vinculada ao sistema mercantilista – com os seus interesses voltados à produção de riquezas, necessitava de meios e homens para a execução de seus ideais de exploração que visava à expansão colonial (ALMEIDA, 2014, p. 120).

Para Rocha (2010, p. 33), nesse momento, “aumentava as responsabilidades atribuídas à Companhia de Jesus, uma vez que a ela cabia a significativa responsabilidade da aculturação sistemática dos nativos pela fé católica, pela catequese e pela instrução”.

No entanto, sob as influências do iluminismo, cujas ideias defendiam que o Estado deveria tomar para si as questões sobre a educação (BOTO, 2010), o Rei Dom José I, através de seu secretário de Estado Sebastião José de Carvalho e Melo (o Marquês de Pombal), instituiu uma reforma que julgava necessária para minimizar o poder da igreja católica e ampliar a participação do Estado. Motivado pela necessidade de fortalecimento do Estado frente ao avanço da igreja católica nas questões educativas em Portugal e em suas colônias, em 28 de junho de 1759 foi publicada uma Carta Régia dando início ao que ficou conhecido como o movimento das “Reformas Pombalinas”.

A primeira Carta Régia consistia, basicamente, em instituir:

[...] o fechamento dos colégios Jesuítas e introduzindo as aulas régias a serem mantidos pela coroa. Este alvará decretou as diretrizes dos estudos menores que compreendiam o ensino primário e secundário, de forma preliminar estabelecia as disposições inerentes ao diretor de estudos e aos professores de gramática latina, de grego e de retórica (SILVA, *et al.*, 2018, p. 639).

Com a expulsão dos jesuítas e as Reformas Pombalinas, o Brasil Colônia passou a apresentar algumas características, em termos organizacionais, que implicaram na reconfiguração não apenas da função educativa, mas também na readequação da figura docente até então voltada à missão religiosa de catequização que vinha sendo desenvolvida pelos padres jesuítas. A partir do conjunto da Reforma há a referência inicial do Magistério como “profissão” (MENDONÇA, 2005).

Na mesma perspectiva, Stockmann (2018) associa a profissionalização docente à organização dos sistemas escolares pelo Estado:

O processo de profissionalização docente se deu à medida que o Estado foi assumindo a função de organizar os sistemas escolares. Pode-se datar esse processo, como sugerido acima, aproximadamente, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil. É bom notar que os professores são os agentes históricos de mobilização cujas ações visaram, em muitos momentos, a transformação da visão predominante sobre seu papel na sociedade (STOCKMANN, 2018, p. 108).

Um corpo docente organizado se mostrava como necessário ao propósito do Estado que buscava transferir o ensino, até então doméstico, para estruturas sob seu domínio. Por conseguinte, com a instituição das “aulas régias” foi permitido um maior controle estatal da educação do ponto de vista curricular, pedagógico e de gestão. Segundo Saviani (2013, p. 108), “as aulas régias eram sinônimo de escolas que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores”, o que significa que nem sempre a existência de uma escola estava associada à existência de um prédio público, mas seu funcionamento se dava na própria moradia do professor.

Para Mendonça (2013), com a Reforma Pombalina, não se instituiu propriamente um sistema escolar, pois o Estado atuava de forma limitada, via de regra, apenas contratando e fiscalizando os professores que se encarregavam de buscar os espaços de funcionamento das escolas.

Não se instituía propriamente um sistema escolar alternativo, mas, fundamentalmente, um quadro de professores avalizados pelo Estado, já que cada professor selecionado, pago e fiscalizado pelo Estado deveria prover a sua própria classe (aula ou escola) sendo, em alguns casos, subsidiado para isso por meio de uma verba adicional para o aluguel do espaço por ele utilizado (MENDONÇA, 2013, p. 175-176).

No que se refere às normas para ingresso na profissão docente, o Alvará Régio de 1759 destacava que, em um primeiro momento, haveria a necessidade de priorizar o aspecto da experiência como principal critério para a contratação dos professores que iriam atuar como examinadores dos futuros docentes. De acordo com Mendonça (2011, p. 44), “é exatamente entre os mestres mais experimentados que se vão escolher os primeiros professores régios nomeados para se constituírem em examinadores”.

Esses primeiros professores não fariam os exames, porém deveriam apresentar qualidades que justificassem tal dispensa. Os elementos levados em consideração na avaliação desses docentes examinadores eram o tempo e a prática, pois “uma das formas de se comprovar tais qualidades era, exatamente, a indicação da experiência docente anterior, explicitando-se, inclusive, os seus efeitos sobre seus discípulos”⁴⁸.

Portanto, a avaliação do desempenho do professor nesse período histórico apresentava como critério, também, “o destino de seus muitos estudantes: a carreira eclesiástica ou os estudos universitários” (MENDONÇA, 2011, p. 46). Ou seja, uma das formas de avaliação do

⁴⁸ MENDONÇA, loc. cit.

docente era o destino de seus alunos, o que lhe fazia aumentar ou diminuir a reputação como bom professor.

A adoção dos concursos para professores definiu uma nova categoria profissional, a do professor público. Isso possibilitou a existência de um contrato entre o professor e o Estado (CARDOSO, 2011), o que implicava a submissão do docente a uma avaliação periódica. Para Cardoso (2011), era necessário ao professor “provar que era de boa vida e costumes e livre de culpas pela Atestação do Pároco, e Folha corrida, bem como também fazer novo exame” (CARDOSO, 2011, p. 31) a cada seis meses. Logo, observa-se que a avaliação do docente era ligada aos aspectos morais, políticos e cristãos.

Mais tarde, com o início do período imperial no Brasil, a publicação do Decreto de 15 de outubro de 1827 representou o principal marco da profissionalização docente no país, pois regularizava, dentre outros aspectos, algumas questões sobre a carreira e remuneração, tais como ingresso, vencimento e gratificação. Do ponto de vista da constituição de um corpo docente, o citado Decreto foi fundamental posto que, através do ensino mútuo, desenhava-se certa organização pedagógica que induziria à organização do tempo e da forma do trabalho docente.

O modelo lancasteriano, através da política educacional expandida no século XIX, foi um divisor de águas na organização das salas de aula. O ensino passou, a partir desse momento, a assumir um caráter coletivo e isso afetou, diretamente, a maneira de conduzir a dinâmica laboral. Ou seja, a relação professor-aluno começa a passar por transformações significativas. Antes um professor (preceptor) tinha a incumbência de ensinar individualmente, o que tornava o ensino lento e muitas vezes sem conexão entre um conteúdo e outro (STOCKMANN, 2018, p. 108).

Para Villela (2010, p. 100), o processo de “funcionarização”⁴⁹ dos professores no Brasil “se inicia com o envio de professores régios portugueses, no século XVIII e início do XIX, ainda sob o regime colonial e avança sob o reinado de D. João com algumas iniciativas de organização e normatização do exercício da profissão docente”. Não obstante, segundo o autor, somente a partir do período imperial que se contará com maior intervenção estatal:

Mas é somente após a Lei Geral do Ensino de 1827, durante o Primeiro Império, que a intervenção estatal se efetivará quanto à organização docente. A partir daquele “estatuto”, tem início um processo de homogeneização, unificação e hierarquização em relação às iniciativas diversificadas do período anterior. (...) as primeiras iniciativas mais efetivas só ocorreriam mais tarde com o Ato Adicional de 1834 e a política de transferir para as províncias a responsabilidade pela formação de seus quadros docentes⁵⁰.

⁴⁹ De acordo com Villela (2010, p. 100), a “funcionarização” pode ser entendida “como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado, em que aqueles anseiam por se constituir num corpo administrativo autônomo enquanto este busca garantir o controle da instituição escolar”.

⁵⁰ VILLELA, loc. cit.

Nesse aspecto, a criação das Escolas Normais do século XIX⁵¹ marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, pois com essas escolas se “substituem o ‘velho’ mestre-escola pelo ‘novo’ professor do ensino primário”⁵², que deveria ser capaz de ajudar no processo civilizatório demandado pelo pensamento iluminista presente nas ideias pedagógicas da época, tanto na Europa quanto no novo continente.

Por conseguinte, a primeira escola a iniciar suas atividades ainda na década de 1930 foi a de Niterói, capital da província fluminense, datada de 1835, que em conjunto com as das províncias de Minas Gerais (1835) e de São Paulo (1846) constituem as pioneiras no Brasil (VILLELA, 2010). Com relação ao Pará, Gutierres (2021) sinaliza que desde 1839 tentava-se criar a escola normal na capital, o que só veio ocorrer em 1871:

No Pará, a ideia de implantação de uma escola normal como escola de formação de professores remonta ao período imperial. Essa ideia já era mencionada nos Relatórios dos Presidentes da Província do Pará desde a primeira metade do século XIX. No entanto, segundo França (2012), ainda que em 1839 tenha sido aprovada a Lei nº. 33 de 30 de setembro de 1839, que autorizava a criação de uma Escola Normal na capital da província, o fato não ocorreu [...]. Foi somente “em 13 de abril de 1871, [que] o Presidente Joaquim Pimentel Machado Portela, criou na capital da província a Escola Normal, destinada a preparar homens e mulheres para o Magistério público primário” (FRANÇA, 2012, p. 10). As instalações se fizeram em dois espaços: o Liceu Paraense e o Colégio Nossa Senhora do Amparo (GUTIERRES, 2021, p. 63-64).

Além da criação de instituições de formação, outros elementos do processo de profissionalização docente no Brasil também foram instituídos ainda no século XIX, tais como o concurso público:

De fato, o mesmo Estado que instituiu os meios de formação instituiu também, outros meios de conformação dessa profissão, como, por exemplo, a seleção pelos concursos e o controle pelos mecanismos de inspeção e vigilância, e são eles que contribuem para o redirecionamento no conceito de “profissionalização” (VILLELA, 2010, p. 101).

A exigência de concurso público surgiu como uma das estratégias de organização e ingresso no serviço público e, também, de controle do Estado sobre o trabalho docente. Essa é a conclusão a que chega Teixeira (2013) ao analisar os concursos públicos para professores realizados no estado de São Paulo no período de 1892 a 1933:

A exigência de concursos por meio de provas e títulos teria sido evidentemente uma forma racionalizada de controle, melhor, teria sido um elemento definidor de um

⁵¹ As primeiras Escolas Normais brasileiras foram criadas nas décadas de 1930 e 1940 do século XIX, sendo que a mais antiga, a de Niterói, funcionou como um laboratório de práticas que eram estendidas a todo o país (VILLELA, 2010).

⁵² *Ibid.*, p. 101.

corpo de competências necessárias ao exercício da profissão docente, traçando o perfil necessário às escolas públicas primárias. Para tanto, havia vários concursos com exigências distintas para cada perfil (TEIXEIRA, 2013, p. 143).

O concurso público foi largamente utilizado no estado de São Paulo como forma de ingresso no serviço público e como definidor de uma carreira. Nesse aspecto, a carreira dos professores foi se constituindo de forma processual. Com as reformas republicanas de 1893, criou-se uma espécie de Plano de Carreira para os professores de São Paulo, “com regras de ingresso, de remoção, de jornada, de direito a adjunto, de progressão e de gratificações.” (MONLEVADE, 2000, p. 32).

Comparando-se ao Império, a situação econômica e social brasileira não se modificou muito durante a Primeira República, permanecendo o Brasil com uma economia primário-exportadora, dependente, permeada pelo fortalecimento do coronelismo baseado na política dos governadores, cuja expressão mais popular ficou conhecida como política do “café com leite”⁵³.

Com a Proclamação da República em 1889, a primeira Constituição Republicana em 1891, pouco tratou da questão da educação. Na vigência dessa Constituição, o encargo com a instrução pública primária se manteve como tarefa dos Estados, cabendo à Federação a responsabilidade pelo ensino superior da capital (art. 34º). Para Saviani (2004), com a abolição da escravatura e a Proclamação da República o processo de criação de um sistema educacional era o esperado, mas isso não ocorreu, restando apenas a não responsabilização do ensino pelo governo federal:

Nesse clima parecia que, efetivada a abolição da escravatura em 1888 e proclamada a República em 1889, a organização do sistema nacional do ensino seria uma consequência lógica. Mas isso não ocorreu. O novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central. Assim, serão os Estados que irão enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias (SAVIANI, 2004, p. 02).

Romanelli (1987, p. 43), ao colocar o sistema à mercê das circunstâncias político-econômicas locais, afirma que “o federalismo acabou por aprofundar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais” na medida em que os Estados que tinham maior poder econômico e político estavam em condições de melhor organizar e equipar o seu sistema de ensino e isso, certamente, teve muito impacto na constituição da profissionalização docente. O

⁵³ A expressão se deve ao controle da política nacional por São Paulo e Minas Gerais, grandes produtores de café e de leite, respectivamente, que se revezaram no poder presidencial até 1930, quando Getúlio Vargas, do Rio Grande do Sul, se tornou presidente.

estado de São Paulo, por exemplo, foi um dos primeiros no país a instituir a carreira do Magistério primário, em 1933, por meio de Decreto, conforme aponta Teixeira (2013):

[...] a constituição da carreira do professor público primário passou a se dar por concursos de ingresso e promoção, com provas de títulos, combinados com a experiência nas diversas escolas criadas na rede pública paulista. Houve a permanência da classificação por coeficientes e porcentagens, além da exigência de um professor “bem formado” pelas escolas normais do estado, com atestado de idoneidade moral, saúde física e psicológica perfeitas. Em 16 de janeiro de 1933, o Decreto nº. 5.504 instituiu a carreira do Magistério público primário (TEIXEIRA, 2013, p. 107).

Com o surgimento das escolas reunidas e dos grupos escolares, multiplicou-se o número de professores e funcionários. Surge, então, um sistema escolar que planeja o que os alunos devem aprender e transforma o professor em um mero manipulador do processo de ensino-aprendizagem. Este sistema passou a regular os docentes através de leis e portarias e o profissional passou a receber apenas pela tarefa de dar aulas, situação que o obriga a aumentar a jornada de trabalho para garantir um melhor sustento (MONLEVADE, 2000).

Nesse momento histórico, foi possível observar alguns movimentos dos estados da federação na organização do ensino e na formação de professores, vislumbrada como fundamental para caracterizar o perfil ideal de profissional para a época. Silva e Catani (2011), ao abordarem as estratégias formativas das Escolas Normais daquele período, destacam que em Niterói, no Rio de Janeiro, para a formação dos professores, utilizava-se o livro intitulado “Compêndio de Pedagogia”, escrito por Antônio Pontes (1874, 1881), no qual destacava a necessidade de formar as boas qualidades do professor nas dimensões intelectuais, física e morais.

Estas últimas foram as mais destacadas para o exercício do Magistério, incluindo 12 virtudes: primeiramente, a gravidade, depois a discrição, a prudência, a bondade, a paciência, a firmeza, a modéstia, a polidez, o amor do retiro e do estudo, a exatidão e o zelo, a piedade e os bons costumes e, por último, a vigilância (SILVA; CATANI 2011, p. 203).

Esse período representou uma contradição no aspecto da oferta da educação pública, pois embora influenciado pelo movimento iluminista que defendia a laicidade do ensino e a maior participação do Estado em sua formulação e expansão, os governos da Primeira República, na vigência da Constituição de 1891, pouco contribuíram para ampliar o acesso da população à educação, visto que, neste período, “a tônica individualista, associada a uma forte defesa do federalismo e da autonomia dos Estados, fez com que a educação compartilhasse, junto com outros temas sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático” (CURY, 1996, p. 80).

Não à toa, em 1932, um grupo de 26 educadores redigiu o “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”⁵⁴, por meio do qual evidenciavam as condições difíceis da educação vivenciadas durante a Primeira República e propunham reformas. No que diz respeito à formação do Magistério, um dos pilares da profissionalização docente, o documento denunciava a sua extrema heterogeneidade:

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil a educação que uma elite pôde e deve receber. A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. O Magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais) de caráter mais propedêutico, e às vezes mixto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica nem a educação geral em que ella deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional (O MANIFESTO..., p. 221).

Segundo os manifestantes, durante toda a Primeira República, se fez pouco caso da preparação dos professores. Os profissionais que lecionavam no ensino secundário e superior eram oriundos de outras carreiras como médicos, advogados, engenheiros. E mesmo os que ministravam aula no ensino primário, formados nas Escolas Normais, não recebiam preparação adequada.

Nesse aspecto, a profissionalização docente ainda dava seus primeiros passos e de forma bastante tortuosa. Por esse motivo, os signatários d’O Manifesto clamavam por uma sólida formação que lhes possibilitasse assumir verdadeiramente a condição de elite intelectual que lhes era devida enquanto professores. Assim, reivindicavam que essa formação ocorresse na universidade, com o objetivo de unificação do corpo docente, conforme o confirma o trecho a seguir:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar seu espírito pedagógico, conjuntamente nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades [...]. Os professores do ensino primário e secundários assim formados em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral commum, dada em

⁵⁴ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova encontra-se em sua íntegra no site: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

estabelecimentos de educação secundária não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do Magistério. [...] assegurando de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores (O MANIFESTO..., p. 422).

As reivindicações dos pioneiros da Educação Nova trouxeram grandes implicações para os rumos da educação nos anos subsequentes. Além disso, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, representou no campo administrativo um grande movimento em torno da educação nacional e desencadeou, também, alterações no trabalho e na profissionalização docente.

Stockmann (2018, p. 119) argumenta que “durante a gestão de Getúlio Vargas, tanto em seu período ditatorial quanto democrático, houve uma aproximação entre a dinâmica das Reformas Educacionais e a necessidade social de industrialização nacional”, o que de alguma forma trouxe uma nova dinâmica para o recrutamento de professores. Nesse contexto, a adoção do concurso público como prática foi um grande diferencial no processo de profissionalização da docência, conforme Lopes (2011) pontua:

O ingresso na docência já experimentou uma diversidade de modalidades, muitas passando ao largo da exigência de uma formação específica para o ofício: concursos, indicações, herança de pais professores ou de professores que fizeram de alguns de seus alunos herdeiros da cadeira: Finalmente, exigência de titulação, acrescida de concurso (LOPES, 2011, p. 59).

Não obstante, nesse período histórico de início da década de 1930, ainda persistiam alguns elementos do patrimonialismo, sobretudo no processo de habilitação profissional dos professores, com a ingerência política nos concursos de admissão, o que provocava inconstância nos cargos (OLIVEIRA, 2011). Mas, ao mesmo tempo, à medida em que as iniciativas visando uma seleção mais profissional dos professores iam acontecendo, a relação com o patrimonialismo foi se distanciando (VICENTINI; LUGLI, 2009), dando lugar à avaliação do mérito. Iniciativas como as de São Paulo, de permitir aos docentes mais bem avaliados durante o curso normal, que escolhessem a escola onde iniciariam a sua carreira, por exemplo, constitui novidade à época:

Os professores queixaram-se dessas intromissões ainda durante muitos anos, mas progressivamente as exigências para a ingresso no Magistério passam a ser mais específicas, como, por exemplo, a iniciativa do governo estadual de garantir àqueles que tivessem as melhores notas no curso normal oficial de São Paulo o direito de escolher a escola onde iniciariam a carreira (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 72).

No entanto, foi somente com a promulgação da Constituição Federal de 1934 que se institucionalizaram nacionalmente alguns avanços no que tange à profissionalização do

Magistério brasileiro, como a referência, a vitaliciedade e a inamovibilidade no cargo, bem como a exigência de concurso público, conforme o art. 158 da referida Lei:

Art 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do Magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.

§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado (BRASIL, 1934).

A exigência de concurso, todavia, não isentava o poder público da possibilidade de continuar contratando professores por tempo determinado. Para Sonobe e Pinto (2015) é a partir da Constituição de 1934 que surgem os preceitos relacionados a remuneração condigna e a estabilidade no cargo:

Com a Constituição Federal de 1934 (CF/1934) surge pela primeira vez em uma Carta Magna brasileira, o preceito que estabelece uma remuneração condigna e o princípio da estabilidade dos professores. Constava, também, pela primeira vez em texto constitucional, a exigência de concurso para o provimento dos cargos (artigo 158) (SONOBE; PINTO, 2015, p. 03).

Desenhava-se, portanto, um cenário favorável para que os professores buscassem maior organização de sua profissão. No entanto, algumas experiências no que se refere à organização do ensino em alguns Estados se basearam no princípio da formação e do mérito docente como fator necessário para a melhoria da educação pública. Dessa forma, alguns estados começaram a instituir políticas públicas de formação de professores por meio da realização de cursos intensivos e de férias (BUENO; SANTOS-BOSSOLO, 2011), sacrificando o tempo de descanso dos professores. No estado de São Paulo, por exemplo, o Serviço de Expansão Cultural (SEC) que se vinculou, a partir de 1960 ao Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), tornou-se o difusor da ideia da formação dos professores em cursos de especialização e de Pedagogia no período de férias docentes. Também se instituiu a avaliação do desempenho desses profissionais por meio do Boletim de Merecimento, conforme Bueno e Santos-Bossolo (2011):

Pouco antes, já havia sido instituído um Boletim de Merecimento, em que a competência do professor era medida pelos procedimentos de ensino, fundamentados na “moderna pedagogia”. Nos grupos escolares estes seriam examinados pelo diretor e, nas escolas isoladas, pelo inspetor (BUENO; SANTOS-BOSSOLO, 2011, p. 266).

Todavia, segundo Bueno e Santos-Bossolo (2011), havia resistência dos diretores e inspetores em realizar esses procedimentos, o que provavelmente comprometia a avaliação da competência dos docentes. É nesse contexto que se inicia, no Brasil, o que Nóvoa (1987) denomina como o quarto passo no processo de profissionalização docente, que equivale a sua organização como categoria de profissionais.

É possível afirmar que as primeiras iniciativas de organização do Magistério em associações específicas remontam à segunda metade do século XIX e foram empreendidas por professores primários na cidade do Rio de Janeiro, em Pernambuco e no Rio Grande do Sul, sendo digno de nota, neste último caso, o vínculo com a Igreja Católica (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 97).

Essas iniciativas pontuais, contudo, vão se transformar em tentativas de organização mais abrangentes somente no século XX. Em 1953, em Salvador, foi realizado o I Congresso Nacional de Professores Primários, com a participação de representantes de 16 estados. Para Monlevade (2000):

Começa aí uma primeira fase da organização do Magistério público da Educação Básica, que se estende até 1964. Ela é caracterizada por um movimento crescente de associação e consciência de categoria, sensibilizando-se pela precariedade, pelas diferenças de salário e pela perda de “status” que então se começava a perceber (MONLEVADE, 2000, p. 50).

E assim se cria a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), em 1962, posteriormente transformada em Confederação dos Professores do Brasil (CPB) (FERREIRA; BITAR, 2006) e depois em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). A mudança da CPB para CNTE tem um significado de ampliação de base e unificação dos trabalhadores da escola, ou seja, a CNTE não representa apenas os professores, mas também os demais funcionários de escola, tais como: merendeira, servente, vigilante, auxiliar de secretaria e, nesse sentido, amplia sua pauta de reivindicação incluindo a luta pela aprovação do PCCR unificado.

As organizações docentes só encontraram um cenário político e econômico a favor de suas lutas a partir da década de 1980, com a mudança de regime de governo e com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que possibilitou que os professores pudessem criar seus sindicatos, criados para atuar no campo de disputa dos processos decisórios que envolviam questões centrais quanto ao processo de profissionalização, remuneração e valorização docente, conforme afirmam Vicentini e Lugli (2009):

Essas foram tidas como a melhor forma para reverter tal situação, pois permitiriam ao professorado evidenciar a importância da sua missão e reivindicar um maior reconhecimento junto à sociedade – que lhe garantiria a melhoria do seu estatuto

profissional e da sua remuneração, bem como a possibilidade de intervir na formulação das políticas educacionais (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 107).

A organização dos profissionais da educação foi fundamental para as conquistas que seriam inscritas na Constituição Federal de 1988, bem como para “imprimir novas pautas à luta de construção da identidade docente” (STOCKMANN, 2018, p. 120). A formulação das políticas educacionais, que limitava a participação sindical e as representações docentes até então, foi se ajustando aos movimentos de mediações das relações trabalhistas quando, após a Constituição de 1988, “um novo tipo de ator começa a acumular forças dentro do cenário educacional – os dirigentes trabalhistas dos professores e sua ampla base espalhada por todos os entes federados do país” (GOUVEIA; FERRAZ, 2013, p. 117).

As informações do Quadro 2, a seguir, demonstram o processo histórico de organização dos professores no Brasil traçado a partir da CNTE, o que nos dá uma visão do período de 1948 a 2022:

Quadro 2 – Trajetória histórica da organização dos professores no Brasil – 1948 a 2022

Ano	Acontecimento
1948	Iniciou-se a luta pela escola pública gratuita, lançando o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao Senado Federal.
1959	Reuniam 11 estados brasileiros com seus professores primários organizados em associações.
1960	Em Recife, foi fundada a primeira Confederação: a CPPB Confederação dos Professores Primários do Brasil.
1979	A CPPB teve uma mudança substancial em seu estatuto, incorporando os professores secundários dos antigos ginásios, e passou a se chamar CPB - Confederação dos Professores do Brasil. Era uma ferramenta fundamental para a articulação do movimento em nível nacional.
1982 a 1988	A CPB consolidou-se como entidade federativa e como principal via de organização do sindicalismo docente, mesmo no período em que era proibida a sindicalização para o funcionalismo público. Filiou-se à Central Única dos Trabalhadores - CUT em 1988.
1990	A CPB passou a se chamar CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em um Congresso extraordinário cujo objetivo foi unificar várias Federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional. Com a unificação da luta dos Trabalhadores em Educação e o surgimento de novas regras de organização sindical, a CNTE ganha força com a filiação de 29 entidades e quase 700 sindicalizados em todo o país.
2022	A CNTE conta com 50 entidades filiadas e mais de um milhão de sindicalizados.

Fonte: Site: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte>. Acesso em: 05 mar. 2022.

Os processos de mobilização por ações concretas na política de valorização de professores vêm sendo desenvolvidos principalmente por instituições como a CNTE, a Anfope e, em nível local, no estado do Pará, as lutas pela valorização são encaminhadas pelo Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará – Sintep⁵⁵.

⁵⁵ O Sintep é uma entidade cuja história é marcada pelo pioneirismo das mobilizações nos vários municípios do estado do Pará em torno de sua principal bandeira de luta, que é a valorização dos profissionais da educação.

O processo histórico de resistência e luta dos servidores públicos da educação no Pará foi fortalecido ainda durante o regime militar, na década de 1980, quando foi fundada a Associação dos Professores do Pará (APEPA), posteriormente a Federação dos Professores Públicos do Pará (FEPEPP), que mais tarde viria a se transformar no Sintepp. A trajetória da organização dessa categoria, descrita por Gutierres, Gemaque e Luz (2011), foi marcada pela greve de 1983:

[...] a organização docente reivindicava seus direitos e fundava a Associação dos professores do Estado do Pará (APEPA), coordenada por professores e militantes que organizavam as Comissões de Bairros de Belém e associações em municípios do Estado, principalmente os do Baixo Tocantins. Em 1983 esta entidade transformou-se em Federação dos Professores Públicos do Estado do Pará (FEPPEP) e após a Constituição de 1988, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP). Nesta época, em 1983, houve uma greve contra o então governador Jáder Barbalho na qual se conquistou o salário-mínimo para os professores primários e a readmissão de todos os que haviam sido demitidos pela ditadura militar. Essa greve unificou e marcou a história da categoria (GUTIERRES; GEMAQUE; LUZ, 2011, p. 46).

O Sintepp vem conduzindo as mobilizações e lutas pela efetivação da valorização dos profissionais da educação, bem como por uma educação de qualidade, socialmente referenciada, assumindo a condição de protagonista nesse processo.

O SINTEPP construiu um protagonismo, no estado do Pará, que o fez, desde sua origem, referência de luta e mobilização dos trabalhadores da educação e da sociedade estadual como um todo. Construiu fatos e fez surgir lideranças políticas importantes, no estado, pelo peso de sua atuação sindical e também política (LUZ, 2017, p. 100).

Segundo seu Estatuto⁵⁶, o Sindicato tem como finalidade a defesa jurídica e social dos interesses e direitos individuais e coletivos dos trabalhadores e trabalhadoras das Redes municipais e estadual de ensino do Pará, além de promover a formação política desses sujeitos com vistas à manutenção da organicidade das lutas pelos direitos à valorização das categorias da educação. Não obstante, esse mesmo Estatuto prevê a criação de sedes regionais e locais do Sintepp em cada região e município.

Tais instituições, junto às outras, vêm desenvolvendo um conjunto de ações e mediações políticas que mobilizam cada vez mais o poder público para a efetivação de políticas de fortalecimento da educação pública e da valorização dos profissionais da educação.

A trajetória da profissionalização docente no Brasil traz, ao longo do tempo, as marcas das mudanças políticas, sociais e econômicas de cada fase. À medida em que evoluem as

⁵⁶ Disponível em: <https://sintepp.org.br/estatuto/>. Acesso em: 01 abr. 2021.

normatizações sobre a profissionalização, aumenta o controle do Estado sobre o trabalho do professor. É assim que chegamos à década de 1990, com políticas de avaliação da educação articuladas nacionalmente e bem delineadas tecnicamente com importantes implicações para o controle do trabalho docente. Vejamos um pouco mais sobre isso no item a seguir.

3.2 Políticas de avaliação educacional do Brasil e avaliação do desempenho docente

As políticas de avaliação no campo educacional e suas formas de manifestação são diversas e acompanham o movimento do real como parte das contradições inerentes ao sistema capitalista. Tendo em vista a ampliação das análises em torno de nosso objeto de pesquisa, esse item traz a discussão a respeito da política de avaliação docente no Brasil, focalizando três das principais formas de avaliação: a do sistema de ensino, a institucional e a do desempenho docente, procurando cotejá-las com o posicionamento das organizações sindicais.

3.2.1 Avaliação de sistema e avaliação institucional

A avaliação do sistema de ensino constitui-se como uma das formas mais amplas da avaliação educacional, pois corresponde à avaliação do conjunto de instituições que compõe o sistema municipal, estadual ou federal de ensino. Na acepção de Saviani (1999):

[...] o conceito de sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que abrigam a todos os seus integrantes) (SAVIANI, 1999, p.121).

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº. 9.394/96), promulgada em 20 de dezembro de 1996, destaca pontos importantes no que se refere à classificação, organização e constituição dos sistemas de ensino. Quanto à organização, a referida Lei define, em seu Art. 8º, que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996a), destacando, no mesmo Artigo, § 2º, que “[...] os sistemas de ensino terão liberdade de organização”⁵⁷.

De acordo com o Art. 18, a composição do sistema municipal de ensino compreende:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

⁵⁷ BRASIL, loc. cit.

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
 III – os órgãos municipais de educação⁵⁸.

Em relação à avaliação dos sistemas de ensino, a LDB, em seu Art. 9º, inciso VI, define que:

A União incumbir-se-á de:

[...]

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino⁵⁹.

A elaboração da avaliação do sistema de ensino, portanto, é uma prerrogativa da União em colaboração com os demais sistemas. No caso do Sistema Municipal, a avaliação abrange a aferição de todo um conjunto pedagógico-institucional que compreende as instituições mantidas pelo poder público municipal, as instituições de educação infantil criadas e mantidas pelo setor privado e demais órgãos, como Secretaria de Educação, por exemplo.

Além disso, abrange os profissionais do ensino e os estudantes, por meio de instrumentos próprios, com a premissa de melhorar a educação pública. Como política de Estado, a avaliação dos sistemas de ensino da Educação Básica está prevista no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, que destaca a importância do Saeb, nestes termos:

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da Educação Básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino (PNE, 2014-2024).

Chancela-se, portanto, como principal instrumento da avaliação dos sistemas de ensino da Educação Básica, o Saeb e todas as suas avaliações externas, que até 2018 eram as seguintes: Avaliação Nacional de Alfabetização – Ana⁶⁰, Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb⁶¹ e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (também conhecida como Prova Brasil)⁶². A partir de 2019, todas essas avaliações passaram a se chamar Saeb,

⁵⁸ BRASIL, loc. cit.

⁵⁹ BRASIL, loc. cit.

⁶⁰ A ANA, um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avalia os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, a alfabetização em Matemática e as condições de oferta do ciclo de Alfabetização das redes públicas. Passam pela avaliação todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação (MEC, 2021).

⁶¹ A Aneb avalia as redes pública e particular de ensino e abrange o terceiro ano do ensino médio (MEC, 2021).

⁶² A Prova Brasil é a avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (MEC, 2021).

acompanhado da etapa correspondente. Esse conjunto de avaliações, somadas aos dados do Censo Escolar, compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O Saeb constitui o ponto inicial para a criação de parâmetros para a Educação Básica pública quando estipula, a partir das avaliações externas, os níveis e metas a serem apresentados pelos sistemas de ensino. Contudo, entende-se que essa é uma visão ideológica e alienante dessas avaliações em larga escala na medida em que tenta mascarar o papel do Estado Avaliador na condução das políticas sociais ao adotar uma estratégia de governança que tem a ver:

[...] com o fortalecimento de referenciais neoliberais, representados pela adesão a medidas políticas e administrativas ajustadas às leis do mercado e pela sofisticação dos mecanismos de controle e responsabilização dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 496).

Nesse sentido, a adoção de procedimentos avaliativos dos sistemas de ensino concorre para a mesma perspectiva adotada pelo Estado, em sua roupagem como avaliador, qual seja: a de atuar em consonância aos preceitos do modelo empresarial. Para Freitas (2007):

Os liberais admitem a igualdade de acesso, mas como têm uma ideologia baseada na meritocracia, no empreendedorismo pessoal, não podem conviver com a igualdade de resultados sem competição. Falam de igualdade de oportunidades, não de resultados (FREITAS, 2007, p. 967-968).

No estado do Pará, podemos destacar o Sistema Paraense de Avaliação Educacional – Sispae⁶³, que foi criado em parceria com o setor empresarial e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, cuja proposta é:

[...] avaliar o desempenho dos estudantes matriculados nas redes públicas estadual e municipal de ensino, assim como revelar os efeitos decorrentes dos fatores contextuais na média de proficiência observada nas duas áreas avaliadas, a saber, Língua Portuguesa e Matemática (SISPAAE, 2019).

Como a adoção do referido Sistema se deu em função da política adotada pelo “Pacto pela Educação do Pará”, movimento que engloba ações do poder público e da iniciativa privada, os elementos inerentes a essa relação se mostram extremamente prejudiciais à promoção

⁶³ O Sispae foi criado a partir do “Pacto pela Educação do Pará”, movimento iniciado em 2013 e liderado pelo governo do Estado, com vistas à promover uma articulação e integração dos setores do governo, comunidade escolar, sociedade civil organizada, iniciativa privada e organismos internacionais. O Pacto apresenta como objetivo promover a melhoria da qualidade da educação no Pará. Com esse propósito, segundo o governo do Estado do Pará, o Sispae atende ao objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes matriculados nas redes públicas estadual e municipal de ensino, assim como revela os efeitos decorrentes dos fatores contextuais na média de proficiência observada nas duas áreas avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática. A justificativa é a de que a partir dos resultados da avaliação se realizem estudos, reflexões e análises pedagógicas dos indicadores a fim de auxiliar dirigentes estaduais e municipais na tomada de decisão e definição de políticas públicas visando a melhoria do sistema educacional paraense. Para mais informações, consultar: <https://sispae.vunesp.com.br/Default.aspx>.

de uma educação pública e de qualidade socialmente referenciada, em perspectiva diversa da do capital. Sobre essa dimensão proveniente da relação público-privada na educação, Queiroz, Vale e Santos (2018) argumentam o seguinte:

A presença de programas e projetos oriundos da iniciativa privada na rede estadual de ensino do Pará integra o discurso do Estado de que a parceria público-privada é a saída para a melhoria da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que desvia o compromisso estatal quanto ao investimento público na Educação Básica (QUEIROZ; VALE; SANTOS, 2018, p. 578-579).

Entende-se, portanto, que concernente ao discurso de necessidade de melhoria da qualidade educacional, o caso da ferramenta utilizada para realização da avaliação dos sistemas de ensino no Pará busca atender ao proposto pelos Organismos Multilaterais no sentido de efetivar o “Estado mínimo” correlacionado à adoção de políticas que fortalecem a perspectiva mercadológica da educação pública para a manutenção do sistema de produção capitalista.

No mesmo aspecto em que se constitui a avaliação dos sistemas do ensino no Brasil, podemos entender a avaliação institucional, como o próprio nome sugere, direcionada às instituições que compõe esses sistemas de ensino, ou seja, às escolas, secretarias de educação e demais órgãos e instituições oficiais.

A LDB 9.394/96, em seu artigo Art. 9º, VI, define que é responsabilidade da União realizar procedimento nacional de avaliação direcionado à Educação Básica, cuja principal ferramenta existente atualmente para a avaliação institucional é a proveniente do Saeb, que é um sistema composto por um conjunto de avaliações em larga escala que busca aferir a qualidade da educação a partir do cruzamento de alguns indicadores, dentre os quais, destacamos: a) a produção individual dos alunos da Educação Básica nos exames próprios; b) a relação com o fluxo de entrada e saída dos alunos; c) o cruzamento com os dados obtidos via Educacenso para a definição do Ideb tanto da escola, quanto do município (INEP, 2020). Portanto, a avaliação institucional considera os dados provenientes dos estabelecimentos escolares para a definição dos índices de avaliação da Educação Básica.

Para melhor compreensão da composição do Ideb, como resultado da aferição de processos e elementos da instituição escolar e dos demais órgãos responsáveis pelo ensino, aqui tomado como avaliação institucional, segue a Figura 1, extraída da Cartilha Saeb – 2019, que mostra como se dá o envolvimento dos demais atores nesse processo, via preenchimento de formulários, além dos testes cognitivos com os alunos.

Figura 1 – Questionários aplicados pelo Saeb para a composição do Ideb

QUESTIONÁRIOS IMPRESSOS		QUESTIONÁRIOS ELETRÔNICOS		
 Aluno	 Professor	 Diretor	 Secretário de Educação (Estadual e Municipal)	 Educação Infantil (Diretor e Professor)
<ul style="list-style-type: none"> • Informações pessoais e profissionais • Trajetória escolar • Práticas escolares e cotidianas • Expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Informações pessoais e profissionais • Concepções • Hábitos culturais • Condições de trabalho • Formação profissional • Gestão • Clima escolar • Práticas pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Informações pessoais e experiências • Condições de funcionamento da escola • Recursos e infraestrutura • Gestão e participação • Gestão pedagógica • Condições de atendimento ao público-alvo da educação especial 	<ul style="list-style-type: none"> • Informações pessoais e experiência profissional • Organização e planejamento • Conselhos de gestão • Educação Infantil • Ensino Fundamental • Ensino Médio • Avaliação • Plano de carreira 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário do Diretor • Questionário do Professor

Fonte: Inep – Cartilha Saeb, 2019⁶⁴.

A imagem acima demonstra que os formulários aplicados têm como objetivo estabelecer um entendimento de conjunto com os sujeitos envolvidos no processo educacional, buscando as respostas de alunos, professores, gestores escolares e do sistema do ensino. Contudo, as questões são voltadas prioritariamente para o aspecto profissional do ensino, quando, aparentemente, não permite que ao docente sejam abordadas questões sobre suas expectativas profissionais ou condições de trabalho e de vida, evidenciando mais o aspecto técnico e meritocrático dessa ferramenta de aferição.

Na perspectiva de análise de Freitas (2007), são muitas as lacunas de um tipo de avaliação como essa.

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? O que dizer dos alunos que habitam as crescentes favelas sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício ao estudo? (FREITAS, 2007, p. 972).

⁶⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/cartilha-saeb-2013-2019>. Acesso em: 10 out. 2021.

Esses questionamentos colocados por Freitas (2007) demonstram que a avaliação institucional na Educação Básica feita por meio do Saeb se mostra ainda pouco abrangente e desconsidera aspectos socioeconômicos muito importantes em relação a estudantes e professores. Contudo, tendo por base o que já é considerado quando o Estado busca os parâmetros de qualidade por meio do Ideb, essa avaliação ganha mais notoriedade no Brasil, conforme asseveram Síveres e Santos (2018):

Nos últimos anos, vem crescendo o interesse pela avaliação institucional da escola. Isso pode ser comprovado com o aumento do espaço que esse tipo de avaliação passou a ocupar nos eventos e nos veículos da área de avaliação educacional, bem como nos dispositivos legais e documentos oficiais que tratam da promoção ou da avaliação da qualidade educacional. Um espaço ainda restrito, é bem verdade, quando comparado com outros tipos de avaliação educacional, mas que, de qualquer modo, aponta para uma tendência de defender cada vez mais modelos de avaliação da escola cujo protagonismo seja assumido pela própria escola (SÍVERES; SANTOS, 2018, p. 224).

Cabe, portanto, cada vez mais, problematizar o papel central que os índices provenientes do Ideb assumem na formulação das políticas voltadas à educação pública, ponderando a superficialidade dos dados e o sentido ideológico de seus resultados. Nesse sentido, Araújo (2007) destaca:

O IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC (ARAÚJO, 2007, p. 27).

Ainda de acordo com o autor, o governo Lula manteve a lógica competitiva entre os sistemas de ensino, iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Contraditoriamente, cabe destacar que o processo de valorização docente se dá, também, pela presença de Planos de Carreira do Magistério, instrumento importante para a efetivação de tais políticas.

Quando consideramos que os 37 municípios que apresentam, de forma um pouco mais detalhada, a avaliação de desempenho como critério para o desenvolvimento na carreira de professores foram aprovados entre os anos de 2009 a 2017⁶⁵, em que se reforça o aspecto gerencial de tal política de valorização, indica que a indução para a criação de tais Planos pode sim colaborar para o processo de valorização do Magistério.

⁶⁵ Ver: **Quadro 5** – Número da Lei que criou os PCCRs dos municípios e localização da avaliação de desempenho, p. 142.

O período de 2009 a 2017 transcorreu os períodos dos governos petistas de Lula (2003 a 2010) e Dilma Roussef (2011-2016), cujos mandatos foram marcados por políticas que, de certa maneira, contribuíram para incentivar os entes federados a construírem seus Planos de Carreira. Destacam-se, nesse período, a vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Lei nº. 11.494/2007), do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007), do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN (Lei nº 11.738/2008) e da Resolução CNE/CEB nº. 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para a elaboração ou adequação dos Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

Ressalta-se, igualmente, a criação, em 2011, da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC) que desenvolveu uma Rede de Assistência e até uma plataforma de apoio técnico para que os entes federados construíssem seus Planos de Carreira do Magistério. Podemos indicar, assim, que houve alguns avanços com os governos petistas, cujas políticas, no entanto, foram permeadas por ambas as perspectivas: gerencialista e democrática.

É importante pontuar que o processo de avaliação no campo educativo que tem como horizonte a qualidade se baseia essencialmente no princípio meritocrático, sem levar em consideração as desigualdades sociais e econômicas:

O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores “neutros” como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC. Embora nível socioeconômico seja um nome elegante e dissimulador das situações de desigualdade social, ele é fundamental para se entender o impacto dessa desigualdade social na educação. Nem todas as camadas sociais sofrem da mesma forma com as agruras da realidade escolar do país – as camadas populares sofrem mais (FREITAS, 2007, p. 971).

De fato, as desigualdades sociais e econômicas são desconsideradas nas avaliações em larga escala, reforçando e excluindo os mais pobres. Logo, os resultados dessas avaliações tendem a não corroborar com o fortalecimento e a democratização da educação e acabam estimulando a competição e o ranqueamento.

O que define de modo mais explícito as finalidades a que vem servindo a avaliação, para além dos delineamentos adotados, é o uso que se faz de seus resultados, qual seja, a produção de classificações que apoiam a hierarquização de unidades federadas, de instituições ou de alunos (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 889).

As avaliações em larga escala ao mesmo tempo em que buscam hierarquizar as instituições e os alunos, também classificam os “bons” professores em relação aos demais, indicando certas características desejáveis desses profissionais do Magistério. A perspectiva somativa, que considera o resultado do trabalho como indicador da qualidade da educação, parece ser a mais utilizada pelos sistemas de ensino: seja quando se considera a avaliação do próprio sistema, seja na avaliação institucional considerando a escola, ou, ainda, quando se pondera o aspecto mais direcionado ao trabalho individual de alunos ou professores.

Essa tendência foi constatada nas pesquisas de Silva (2017) sobre a realidade da rede estadual de ensino do Amazonas, de Siqueira (2011) sobre a avaliação de desempenho dos professores da rede estadual de ensino de Goiás e de Carneiro (2017) sobre a avaliação de desempenho do Magistério da Educação Básica das redes estaduais do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima.

A modalidade de avaliação da Educação Básica pública que ganha centralidade nesse processo de implementação de procedimentos, que buscam aferir a qualidade da educação e do trabalho docente, objeto de análise do presente trabalho, é a de desempenho dos professores da Educação Básica. Por conseguinte, daremos um pouco mais de ênfase a esse tema no item a seguir.

3.2.2 Avaliação de desempenho docente

A avaliação do desempenho docente, como elemento inerente à busca pela qualidade da educação pública, se constitui como uma perspectiva presente nos sistemas de ensino de, pelo menos, 50 países da América e da Europa, segundo estudo de Torrecilla (2007), em muitos dos quais está devidamente regulamentada, como é o caso de Portugal. Isso indica que a utilização de formas diversas de avaliação direcionadas ao conjunto dos sujeitos que compõe a escola é o caminho que as políticas públicas regulatórias buscam trilhar, utilizando-se, para tal, uma diversidade de instrumentos.

Todos os países que desenvolvem um sistema de avaliação utilizam um conjunto de instrumentos para obter informações sobre o desempenho docente. Em alguns casos, os instrumentos são estabelecidos em regulamento de caráter geral; em outros, cada escola ou autoridade local é quem decide sobre os instrumentos de avaliação. São oito os procedimentos mais freqüentes utilizados para avaliação do desempenho docente: observação em aula; entrevistas ou questionários ao docente; informações da direção e supervisão da escola; questionários dirigidos aos alunos e/ou pais; testes e provas padronizadas; portfólio do professor; aplicação de provas de rendimento aos alunos; instrumentos de auto-avaliação (TORRECILLA, 2007, p. 24-25).

A avaliação do desempenho docente tem suas origens na avaliação do desempenho realizada pelas empresas junto aos seus funcionários e, de acordo com Marras e Tose (2012, p. 4), consiste em “[...] um acompanhamento do desempenho das pessoas no trabalho. Trata-se de um instrumento de gestão que inicialmente teve por objetivo acompanhar o desempenho do trabalho de uma pessoa com base nas suas atividades”.

Constitui-se, portanto, de basicamente um acompanhamento que conduz a formas de aferição do trabalho de alguma pessoa, a partir de determinadas atribuições. Desempenho e desenvolvimento são dois elementos que orientam os Planos de Carreiras dos servidores públicos brasileiros por apresentarem, ao mesmo tempo, as conotações de valorização e efetividade⁶⁶ das ações. Enquanto o desempenho se refere a uma característica profissional individual que o servidor deve apresentar dentro do rol de atribuições inerentes ao seu cargo – considerando ainda a possibilidade de aquisição de competências não previstas de antemão, mas requeridas como demanda contingencial – o desenvolvimento se constitui como o “bônus” desse desempenho, ou seja, a possibilidade de ganhos profissionais, financeiros com a respectiva movimentação na carreira profissional.

Tose (1997) argumenta que a gestão de pessoas é considerada estratégica para o desenvolvimento das empresas, cujo foco se materializa concretamente no desempenho dos funcionários, associado à preocupação com a qualidade de vida desses funcionários e a sua participação nos programas de Qualidade Total.

Nesse contexto, se desenvolve a “gestão de pessoas articulada por competências”, considerando-se aspectos de produção correlacionados a aspectos comportamentais, a fim de elevar a organização em patamares competitivos onde “[...] todas as funções relacionadas a pessoas deverão estar alinhadas para que sejam captadas e selecionadas, treinadas e desenvolvidas, remuneradas e avaliadas por competência” (MARRAS; TOSE, 2012, p. XII).

Ademais, o pensamento em torno da valorização do desempenho profissional tem suas raízes no Liberalismo que o concebia como uma prerrogativa pessoal e uma possibilidade de ascensão social, valorizando, assim, a “liberdade” do indivíduo para o seu pleno desenvolvimento. Conforme já mencionado no Capítulo 1 desta tese, Smith (1996) defendia como critério para a remuneração docente o “merecimento” proveniente do seu desempenho como profissional através da “disputa” no interior da profissão. Ele destaca a importância do desempenho principalmente para aqueles que dependem unicamente de seus salários para sobreviver, afirmando que “[...] essa necessidade é maior em relação àqueles cujos

⁶⁶ Para Gouveia (2010), a origem etimológica da palavra efetividade remete à ideia da “produção de efeito”, a “uma prática que produz um efeito esperado”.

emolumentos profissionais constituem a única fonte da qual esperam auferir fortuna ou a menos seus rendimentos e sua subsistência normais” (SMITH, 1996, p. 228).

Para o autor, as disputas no interior da profissão docente, visando melhor desempenho, tem como consequência o aprimoramento na profissão e a melhoria da remuneração pelo desempenho, posto que “[...] as dotações concedidas a escolas e colégios necessariamente diminuíram, em menor ou maior grau, a necessidade de os professores se aplicarem em sua profissão”⁶⁷, ou seja, se as dotações orçamentárias forem estáveis para as escolas e propiciarem remuneração certa aos professores, isto tende a acomodá-los.

Neste caso, o antídoto para a acomodação seria a incerteza, a disputa constante pela conquista de um melhor salário. Logo, segundo os princípios (neo) liberais, o merecimento, as habilidades e atitudes individuais de competitividade devem balizar a remuneração no serviço público. Tais princípios estão na raiz do desenho da avaliação de desempenho presente nos Planos de Carreira e Remuneração de docentes.

A perspectiva de desempenho docente constante nos Planos de Carreira é resultado das ações de intervenção propostas pelo Estado Avaliador, que precisa indicar índices que atestem a qualidade da educação a partir de parâmetros (BAUER, 2013). Embora as avaliações do sistema educacional sejam necessárias para a efetividade do ensino, elas não podem prescindir dos procedimentos profissionais em sala de aula realizados pelos docentes, que devem estar em sintonia com os pressupostos da avaliação institucional, acompanhando a mesma lógica:

[...] políticas educacionais centradas na administração ou gestão escolar, por exemplo, deixando de lado o elemento docente, não seriam suficientes para garantir a efetividade do ensino; há limites no trabalho de um gestor, ainda que competente e comprometido com seu trabalho, no que se refere à intervenção sobre o que ocorre em sala de aula (BAUER, 2013, p. 15).

A avaliação docente assume papel de grande importância no processo de efetivação das avaliações institucionais que buscam aferir a qualidade da educação, na perspectiva proposta pelo Estado Avaliador, na medida em que as ações são focalizadas nesse profissional que deverá apresentar as competências e habilidades necessárias ao cumprimento com sucesso de suas atividades profissionais.

Contudo, a avaliação de desempenho pode servir a propósitos diversos e desencadear reações contraditórias. Assim, tanto pode possibilitar estímulo para o docente realizar o seu trabalho com mais dedicação e produtividade, como também pode desenvolver nesse

⁶⁷ Ibid., p. 229.

profissional o sentimento de culpa pelo possível não alcance dos objetivos e metas estipuladas, conforme destacado por Evangelista e Valentim:

Ela é uma política de gestão que carrega os valores capitalistas com o intuito de fazer com que cada docente introjete o controle de si, de colegas e de alunos, por meio da ameaça de serem privados de melhores condições materiais de sobrevivência, já que a grande maioria recebe salários ridiculamente baixos pela importância da função social que desempenham (EVANGELISTA; VALENTIM, 2013, p. 15).

Para Dutra (2014), a avaliação de desempenho engloba três dimensões de avaliações: a de desenvolvimento, a de *performance* e a de comportamento. A avaliação de desenvolvimento é quando a pessoa tem condições de assumir atribuições e responsabilidades que requerem maior nível de complexidade; a de *performance* corresponde ao “atendimento de objetivos ou metas estabelecidas pela liderança ou organização” (DUTRA, 2014, p. 03) e a de comportamento diz respeito ao “nível de envolvimento aos valores da organização, pelo relacionamento interpessoal e pelas atitudes diante do trabalho”⁶⁸.

Dutra (2014) levanta umas das questões centrais quando buscamos entender a natureza da avaliação de desempenho no serviço público, em especial voltada ao Magistério, que é a questão da performatividade, que, para Ball (2004), opera com a subjetividade das pessoas, de modo a facilitar o monitoramento do Estado.

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo (BALL, 2004, p. 1116).

Para facilitar o governo das subjetividades, a performatividade nos torna autocríticos de nosso fazer, de modo a buscar a melhoria constantemente e a nos sentirmos inadequados caso não alcancemos as metas estabelecidas.

A performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos, e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos. Ela opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual a definição de “aperfeiçoamento” e de eficácia é determinada por nós e “indicada” por medidas de qualidade e de produtividade (BALL, 2014, p. 66).

A avaliação do desempenho docente, tal como atualmente se apresenta nos Planos de Carreira, vincula-se fundamentalmente a duas perspectivas: a do desenvolvimento

⁶⁸ DUTRA, loc. cit.

profissional e a do controle (ALVES; FIGUEIREDO, 2011). No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, é importante pontuar o papel que a avaliação de desempenho pode assumir na perspectiva formativa quando pode possibilitar a reflexão sobre a prática do professor, indicando caminhos para sua melhoria, em perspectiva democrática de forma a garantir a participação do professor e dos que compõem o sistema de ensino como um todo na proposição de possíveis caminhos.

Do mesmo modo, a avaliação pode atuar como mecanismo de controle das atividades desenvolvidas pelo docente, que poderá preceder-se de determinações e orientações quanto à atuação profissional comprometendo ou limitando, em certa medida, sua criatividade e autonomia em sala de aula. Essas limitações acabam sendo impostas, em nome de uma racionalidade de gestão por resultados, presentes na intencionalidade de processos avaliativos realizados no âmbito das escolas públicas. Ao mesmo tempo em que permite possibilidades de progressão na carreira, atua como possibilidade de induzir a certo comportamento individualista e destituído do sentido de solidariedade entre os pares, conforme ressalta Ball (2004):

O ato de ensinar e a subjetividade do professor ambos sofrem profundas mudanças com o novo panóptico da gestão (de qualidade e excelência) e as novas formas de controle empresarial (por meio do marketing e da concorrência). Esse processo provoca dois efeitos aparentemente conflituosos: uma individualização crescente, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum; e a filiação a sindicatos, como uma forma de se opor à construção de novas formas de filiações institucionais e “comunitárias”, baseadas na cultura da empresa (BALL, 2004, p. 1118).

Outra consequência da avaliação de desempenho para o desenvolvimento docente diz respeito à extrapolação dos efeitos dessa avaliação para além da sala de aula, abrangendo suas ações na escola e em espaços técnicos e políticos de acordo com o que dispõe Souza (2010):

Avaliar a atuação docente, com vistas a subsidiar e contribuir para o seu desenvolvimento profissional, extrapola a apreciação de seu desempenho na esfera da sala de aula. Supõe, além disso, analisar suas ações e interações no âmbito da escola, podendo ainda abranger ações em espaços técnicos e políticos mais amplos (SOUZA, 2010, p. 01).

Ou seja, todas as ações do professor, incluindo as extraescolares são objeto de avaliação, tais como: realização de pesquisas, participação em conselhos, em reunião de pais, em trabalhos técnicos, nos espaços decisórios sobre as políticas públicas. Todos esses elementos passam a ser também avaliados.

Na construção dos elementos objetivos da avaliação e de seus critérios, considerar a avaliação de desempenho em seu aspecto formativo sem incorrer em um burocratismo, talvez

seja a problemática central quando consideramos o que Torrecilla (2007) destaca ao tratar dos objetivos da avaliação de desempenho docente nos países em que pesquisou, cujos propósitos são:

(i) melhorar e assegurar qualidade de ensino (função formativa); e (ii) 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) (TORRECILLA, 2007, p. 23).

A partir das ideias aqui expostas e a reafirmação de que a avaliação como prática objetiva existe em função de um projeto social definido, há que se considerar que no advento do capitalismo as ações de avaliação na educação, em especial, a do desempenho dos professores da Educação Básica pública não está desvinculada dessa perspectiva produtivista do atual projeto social definido pelo modelo econômico vigente no qual, segundo Afonso (2000), o Estado Avaliador centra-se nos resultados/produtos em detrimento do processo, impactando e influenciando as formas, os ritmos e as expectativas em torno das dinâmicas educacionais.

3.2.3 A avaliação de desempenho docente na legislação brasileira

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 67, inciso IV, prevê que a progressão funcional dos professores deve ser “baseada na titulação ou habilitação, e na **avaliação do desempenho**” (BRASIL, 1996a, grifos nossos).

Contudo, essa legislação não tratava das consequências da insuficiência de desempenho. Com a Emenda Constitucional nº. 19/1998 confirma-se não apenas a obrigatoriedade de avaliação periódica de desempenho dos servidores públicos, mas a possibilidade de demissão por insuficiência de desempenho, conforme o art. 6º:

Art. 6º O art. 41 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:
 “Art. 41. São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público.
 § 1º O servidor público estável só **perderá o cargo**:
 I - em virtude de sentença judicial transitada em julgado;
 II - mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa;
III - mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho, na forma de lei complementar, assegurada ampla defesa” (BRASIL, 1998, grifos nossos).

Conforme a EC em comento, o servidor público poderá ser exonerado por insuficiência de desempenho (art. 41, § 4º, da CF/88). Por conseguinte, a legislação nacional subsequente passou a exigir cada vez mais que estados e municípios, ao aprovarem seus

Planos de Carreira para o Magistério público, considerassem a avaliação de desempenho como um dos requisitos para a movimentação profissional na carreira.

A Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundeb, em seu art. 2º ressalta que os “fundos se destinam à manutenção e ao desenvolvimento da Educação Básica pública e à **valorização dos trabalhadores em educação**, incluindo sua condigna remuneração” (BRASIL, 2007, grifos nossos). Posteriormente à Lei de regulamentação do Fundeb, foi homologada a Resolução CNE/CEB nº. 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para a elaboração ou adequação dos Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública e ressalta que a instituição dos Planos de Carreiras deve estabelecer como um dos princípios a “V - progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, **desempenho**, atualização e aperfeiçoamento profissional” (BRASIL, 2009, grifo nosso).

A esse respeito, o Art. 5º da referida Resolução define e especifica os critérios para a progressão dos profissionais da Educação Básica, com base no desempenho que deveriam ser observados nos Planos de Carreira de docentes, pelos entes federados:

XVI - constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir dos seguintes referenciais, podendo ser agregados outros:

- a) dedicação exclusiva ao cargo ou função no sistema de ensino, desde que haja incentivo para tal;
 - b) elevação da titulação e da habilitação profissional;
 - c) avaliação de desempenho, do profissional do Magistério e do sistema de ensino, que leve em conta, entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema [...]
- (BRASIL, 2009).

Essa mesma Resolução, em seu Art. 5º, inciso XVII, define que a avaliação de desempenho leve em conta a objetividade e a transparência e que reconheça:

[...] a interdependência entre trabalho do profissional do Magistério e o funcionamento geral do sistema de ensino, e, portanto, ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades, a fim de proporcionar ao profissional do Magistério um momento de aprofundar a análise de sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional e, ao sistema de ensino, indicadores que permitam o aprimoramento do processo educativo (MEC, 2009).

As políticas com forte apelo ao princípio da avaliação tendem a ser vistas pelos governos como as mais adequadas ao processo de busca por melhorias na educação pública, mesmo que isso implique na diminuição da autonomia dos docentes. Os resultados obtidos

pelas avaliações externas do ensino (larga escala) servem de parâmetros para indicar o nível de qualidade da educação e, até mesmo, podem repercutir na avaliação do próprio professor.

Muitas vezes os resultados desse tipo de avaliação são colocados como indicadores ou sinalizadores de uma dada situação. Uma variação dentro desses modelos é a utilização do desempenho de alunos em avaliações externas de sistema como indicador do desempenho docente (GATTI, 2004, p. 374).

As implicações desse processo de avaliação do trabalho mediadas pelos indicadores de qualidade que a gestão gerencial estipula, como já indicado, são as mais lesivas possíveis ao processo de profissionalização docente, sobretudo à autonomia na condução do seu trabalho. Há grande centralidade nos resultados demonstrados pelos indicadores em detrimento do processo no qual esse resultado é produzido, ou seja, as condições do trabalho docente, muitas vezes precárias e extenuantes, são geralmente desconsideradas.

3.2.4 A avaliação de desempenho de professores: posicionamento das representações sindicais de professores

A efetivação de uma política pública pressupõe um processo complexo, coletivo e de correlação de forças, demandando a mediação de vários segmentos da sociedade para a viabilização da ação concreta do Estado em determinada área. Nesse aspecto, concordamos com a teoria de Gramsci a respeito do Estado como espaço não exclusivo dos grupos dominantes, mas que, também, comporta contradições em seu interior, como no campo de lutas e disputas.

Assim sendo, o Estado pode se configurar como um

[...] campo estratégico onde se articulam e se entrecrocavam núcleos e redes de poder que manifestam, ao mesmo tempo, diferentes e contrapostas posições econômicas, políticas, ideológicas, culturais. Em sua história, portanto, é possível reconhecer as marcas das lutas operárias e populares que nele se inscreveram. As pressões populares, as persistentes reivindicações operárias, os levantes e as revoluções impuseram não apenas a incorporação de direitos e certa configuração social ao Estado moderno, mas desenharam outras concepções de poder e de Estado ao longo da modernidade (SEMERARO, 2006, p. 158).

Porém, há de conceber que tais mudanças demandam um nível de organização e de preparação da classe trabalhadora, que requer a construção de instrumentos políticos e ideológicos capazes de efetivar a contra-hegemonia, no que o processo educativo assume um caráter central. Nesse sentido, é importante compreender como as representações sindicais de professores da Educação Básica compreendem e se posicionam em relação à política de

avaliação de desempenho, bem como o nível de sua participação e resistência nos processos decisórios de institucionalização dessas políticas.

Por sua representatividade junto aos professores da Educação Básica no Brasil, destacamos, novamente, a CNTE e a Anfope. Como organização local, o Sintepp. Para a CNTE, que ao longo de sua história construiu uma trajetória marcada pela luta por valorização profissional dos professores, tendo como uma de suas principais pautas a criação e implementação de Planos de Carreira docentes, a avaliação de desempenho é retratada de modo crítico, como algo negativo, que busca culpar os servidores pela baixa qualidade de alguns serviços prestados estando, portanto, de acordo com a ideia de Estado mínimo (CNTE, 2017)⁶⁹.

Essas críticas são fundamentadas a partir da percepção de ações pragmáticas no campo da gestão das políticas públicas, que reforçam a perspectiva gerencialista que a administração pública brasileira passou a assumir a partir do final da década de 1990, com a aprovação da EC nº. 19/1998 que reformou a administração pública, dentre outros documentos. Há toda uma crítica às políticas de regulação que procuram nortear as ações dos entes públicos, à perspectiva de produtividade no serviço público, na eficiência e eficácia dos seus resultados. Tais princípios são criticados a partir dos desenhos dos Planos de Carreiras dos servidores públicos de uma forma geral, incluindo os do Magistério, onde passa a constar a avaliação do desempenho para mensurar o nível de produtividade dos servidores e justificar sanções administrativas e até mesmo a exoneração.

Sobre a efetividade da Carreira do Magistério, a Confederação encampou o apoio à Lei 11.738/2008, que instituiu o PSPN por entender que ele é um importante elemento de institucionalização da valorização, em termos remuneratórios, e para que os gestores estaduais e municipais efetivem o pagamento do piso nacional do Magistério. Para a CNTE⁷⁰, o PSPN atende, principalmente, aqueles que estão no início da Carreira, por esse motivo é necessário efetivar outros preceitos constitucionais e legais a fim de se observar a valorização do conjunto do Magistério e dos demais trabalhadores em educação, tais como aqueles previstos

⁶⁹ Esse posicionamento está descrito no *site* do CNTE, com publicação datada de 16 de maio de 2017, quando da avaliação do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº. 16/2017, de autoria da senadora Maria do Carmo Alves (DEM-SE) cujo objetivo era regulamentar o III do § 1º do art. 41 da Constituição Federal para fins de disciplinar a avaliação periódica de desempenho de servidores públicos das administrações públicas diretas, autárquicas e fundacionais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Para mais informações, acessar: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cnte-na-midia/64749-pl-propoe-fim-da-estabilidade-de-servidores-publicos-em-caso-de-avaliacoes-negativas>.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/72709-o-piso-do-magisterio-e-instrumento-de-valorizacao-da-carreira-profissional-e-precisa-ser-respeitado-pelos-gestores-publicos>. Acesso em: 03 out. 2021.

no art. 206 da Constituição Federal de 1988 e no art. 67 da LDB, com destaque para a “[...] necessidade de os sistemas de ensino incluírem em seus planos de carreira do Magistério público, para fins de valorização dos profissionais da educação: IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho” (BRASIL, 1996a).

Neste aspecto, percebemos uma clara contradição quando, ao mesmo tempo em que a CNTE critica a avaliação de desempenho docente, defende a atendimento dos preceitos legais da CF e da LDB que defendem justamente a realização de avaliação do desempenho dos profissionais da educação.

Contudo, a Confederação não descarta o caráter punitivo que a avaliação de desempenho pode assumir nos PCCRs, servindo como instrumento de punição e exclusão “[...] sem que sejam garantidas as condições de uma carreira digna que valorize o profissional da educação e sem que ele tenha as condições dignas de trabalho e de salário para se dedicar plenamente à profissão” (CNTE, 2013)⁷¹.

Ainda sobre o caráter perverso que a avaliação pode assumir, a CNTE, em mobilização iniciada no dia 09 de agosto de 2011 junto à rede estadual de Sergipe, pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe – Sintese, procurou alertar para as armadilhas que essa política pode representar quando da sua adoção naquele estado.

Segundo a direção do Sintese, “a intenção é criminalizar professores e alunos e privatizar o ensino público” e não necessariamente avaliar o ensino da rede pública em Sergipe, pois o modelo que se apresentava era o empresarial que, ao invés de defender uma avaliação sistêmica do ensino, apresentava um discurso de qualidade da gestão, indicando que o sucesso ou o fracasso educacional era de responsabilidade dos docentes.

Quanto à garantia da manutenção dos direitos conquistados pelos profissionais da educação e que estão atualmente ameaçados, a CNTE ressalta os impactos que um projeto de Reforma Administrativa, atualmente em curso (Proposta de Emenda à Constituição – PEC 32/20)⁷², pode causar na política de valorização dessa categoria⁷³. Nesse contexto, mais uma

⁷¹ Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/69737-cnte-participa-da-iii-reuniao-tecnica-sobre-politicas-estrategicas-para-os-docentes-na-america-latina>. Acesso em: 03 out. 2021.

⁷² Em tramitação desde o dia 03 de setembro de 2020, a Proposta de Emenda à Constituição – PEC 32/20 muda regras para os novos servidores públicos. Entre as principais mudanças, destacamos: a) **vínculos**: prevê diferentes categorias nas unidades em que for adotado o novo regime jurídico de pessoal. A definição de cada grupo será feita por lei complementar; b) **estabilidade**: será restrita a servidores ocupantes de cargos típicos de Estado, somente depois do término do vínculo de experiência e de permanecerem por um ano em efetivo exercício com desempenho satisfatório. Será admitida demissão por insuficiência de desempenho, cujos critérios serão estabelecidos em lei federal ordinária; c) **contrato temporário**: A PEC permite a contratação, mediante processo seletivo simplificado, de pessoal com vínculo por prazo determinado, com recursos próprios de custeio

vez, alerta para os elementos constantes na referida PEC que busca regulamentar a avaliação de desempenho no serviço público, o que pode causar grandes prejuízos para o conjunto de servidores.

Talvez a mais importante alteração que consta da PEC 32/2020 é o que se pode chamar de relativização da estabilidade. A estabilidade é regra constitucional e é a maior garantia para a sociedade de que o servidor poderá desempenhar seu trabalho de forma impessoal, sem se preocupar com qualquer tipo de represália, tendo o mínimo de influências de ordem político-partidária e sem comprometer a missão final de bem atender ao cidadão (CNTE, 2020).

A entidade dos professores entende, assim, que o serviço público pode facilmente estar subjugado às conjunturas políticas momentâneas que atendem à personalidade presente nos governos da vez; os critérios e as metodologias utilizadas na avaliação de desempenho podem corresponder à essa personalidade do momento, por isso que entende ser importante diferenciar que:

[...] uma coisa é aperfeiçoar instrumentos existentes de avaliação, ética, conduta, desempenho, o que sempre é e será bem-vindo; outra é sob a justificativa de se intensificar o ajuste fiscal a qualquer preço e da produtividade sujeitar o servidor à perda do cargo, por subjetividade das chefias e/ou arbítrio dos governantes (CNTE, 2020).

É importante destacar que o momento político e econômico atual (2022), em meio à pandemia de Covid-19 iniciada em 2020, é marcado pela centralização da gestão e pelos ataques constantes às instituições democráticas. No campo econômico, há a defesa de enxugamento da máquina pública limitando investimentos para as áreas sociais e educacionais com a Emenda Constitucional nº. 95/16, inclusive com corte considerável de recursos para essas áreas, abrindo-se espaço para a imposição de uma agenda reformista do Estado.

Esse movimento, capitaneado pela extrema direita brasileira, foi iniciado a partir do golpe político do ano de 2016, que culminou no impedimento da presidenta Dilma Rousseff

nas hipóteses de calamidade, projetos temporários e para realizar atividades ou procedimentos sob demanda; d) **concursos públicos**: mantém a exigência de aprovação em concurso público para acesso a empregos permanentes. No entanto, haverá uma segunda etapa para o concurso, na qual o candidato passa por “vínculo de experiência”, que vai determinar a classificação final, com duração de pelo menos um ano; e) **limitação de vantagens**: férias de no máximo de 30 dias, fim da licença-prêmio, licença-assiduidade ou outra licença decorrente de tempo de serviço, independentemente da denominação adotada, fim da progressão ou promoção baseada exclusivamente em tempo de serviço, dentre outras limitações de vantagens; f) **federalizações de normas**: A União poderá editar normas gerais sobre gestão de pessoas, política remuneratória e de benefícios, ocupação dos cargos de liderança e assessoramento, organização da força de trabalho no serviço público, progressão e promoção funcionais, dentre outras; g) **princípios**: a PEC acrescenta novos princípios para o funcionamento da administração pública - imparcialidade, transparência, inovação, responsabilidade, unidade, coordenação, subsidiariedade e boa governança pública, juntando-se aos atuais princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Para mais informações, acessar: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/reforma-administrativa2021/>.

⁷³ Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/73564-nota-do-dieese-impactos-da-reforma-administrativa-sobre-os-atuais-servidores-publicos>. Acesso em: 10 out. 2021.

(FREITAS, 2018) e abriu caminho para que o grupo político atual buscasse a instituição de um movimento reformista, também no campo dos costumes, procurando influenciar ideologicamente a educação pública brasileira.

Por esses motivos, uma Reforma Administrativa nesse momento político e econômico que o país atravessa, a tentativa pode vir a ser a de homogeneização da proposta de avaliação do desempenho dos servidores públicos considerando-se critérios unificados indistintamente, não se atentando para a natureza peculiar do trabalho docente e do serviço público educacional, o que pode representar grandes retrocessos diante das conquistas em termos de valorização dos profissionais da educação.

Outra importante organização que envolve as representações de professores e que tem posicionamento claro sobre a avaliação de desempenho é a Anfope. Ao tratar sobre as questões de formação de professores como um dos elementos indissociáveis ao processo de valorização desses profissionais, assim como a Carreira do magistério, a Associação, em documento final do seu XI Encontro Nacional ocorrido em Florianópolis-SC no ano de 2002⁷⁴, fez uma contundente crítica às então Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil, aprovada pela Resolução CNE/CP 1/2002 e pela Resolução CNE/CP 2/2002 em que se aprovara a um “Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências”.

A Anfope considerou que aquelas legislações reafirmavam uma tendência que vinha sendo acompanhada e já criticada pelo movimento, pois, com a implantação do citado “Sistema”, poderia haver um direcionamento da perspectiva pedagógica adotada pelo docente, conteúdos e métodos de ensino, influenciando a avaliação de desempenho desses profissionais em perspectiva própria, conforme observação feita pela referida Associação:

[...] estamos retornando ao que se poderia denominar uma “taxionomia das competências”, trazendo uma nova onda no âmbito das exigências dos organismos internacionais: certificação de docentes por competência, vinculada a processos avaliativos do desempenho dos professores (ANFOPE, 2000).

Portanto, os processos avaliativos voltados aos professores da Educação Básica no Brasil, de acordo com a Anfope, apresentam forte ligação ao princípio da competência fomentado pelos Organismos Internacionais.

Ainda no contexto de questionar o princípio de competências defendido nos documentos legais quando da tentativa de regulamentação do Decreto 1403/03 – que instituía

⁷⁴ Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Docemento-Final-2002.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

o Exame de Certificação para o exercício da profissão docente – a Anfope, em documento final do seu XIII Encontro Nacional ocorrido em Campinas, São Paulo, no ano de 2006⁷⁵, destacou que uma nova realidade se evidenciava sobre a profissionalização docente: a de que os problemas educacionais que resultam em baixa qualidade da educação reafirmam a tendência de culpar exclusivamente os professores por tal cenário e que, portanto, a discussão em torno dessa “necessidade” em se instituir a certificação docente se apoia no princípio da avaliação docente, o que para a categoria de professores deve ser um ponto principal a ser questionado e aproveitado para a criação de estratégias de lutas por valorização profissional, na medida em que:

O acompanhamento destas discussões e das iniciativas bastante polêmicas e plenas de contradições, já em curso no país deverá permitir aos educadores avançar na compreensão desses processos e seu papel na luta pelas condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada que devem merecer definição nas políticas educacionais (ANFOPE, 2006).

Dessa forma, considera-se que a referida Associação manifesta constantemente sua preocupação com as crescentes discussões sobre a avaliação docente, sempre se posicionando⁷⁶ em defesa de uma educação de qualidade e desvinculada das influências dos Organismos Multinacionais que, geralmente, orientam a eficiência, produtividade e melhores índices educacionais para justificar os parâmetros de avaliação do professor.

Cabe destaque que um dos pilares da defesa da valorização dos profissionais da educação pelo Sintepp se apoia justamente no que se refere à carreira profissional, buscando uma política educacional que contemple “[...] salário, carreira, condições de trabalho e qualidade na educação pública” (LUZ, 2017, p. 95).

No Pará, muito precisa-se avançar para assegurar algumas prerrogativas legais previstas na legislação nacional e nos Planos de Carreira dos municípios com relação à valorização pela remuneração salarial, sobretudo a efetivação do pagamento do PSPN e a instituição do dispositivo constante na Lei nº. 11.738/2008, sobre a hora-atividade, conforme pontuado pelo Sintepp.

Quanto à avaliação de desempenho docente, em publicação do Sindicato feita em 2010, concebe-se que este requisito é necessário, desde que considere os seguintes pontos: a) a articulação com o sistema de ensino; b) que tenha abrangência ampliada; c) que tenha em

⁷⁵<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/13%C2%BA-Encontro-Docmento-Final-2006.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

⁷⁶ https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

vista a objetividade e a transparência, de modo que o resultado sirva também para a superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional (BRELAZ, 2010).

Souza *et al.* (2012) destacam que, no contexto de aprovação do primeiro PCCR dos profissionais da educação da rede pública do estado do Pará, no ano de 2010, mesmo que o documento não tenha sido elaborado pela categoria, muitas demandas do movimento docente foram incorporadas, dentre as quais destacam-se “[...] a gestão democrática nas escolas, o enquadramento imediato na carreira e a avaliação de desempenho [...]” (SOUZA; LUZ; TAVARES, 2012, p. 109).

Para o Sintepp, o processo de avaliação de desempenho deveria ser desvinculado dos princípios de produtividade, exploração e individualismo, elementos da visão capitalista vigente nas atuais políticas educacionais. Nesse sentido, as pautas que orientam a luta desse Sindicato procuram atender às demandas de sua base de representação, como destaca Luz (2017):

Suas pautas e demandas estão em sintonia com as necessidades de sua base de representação, mesmo com as mudanças estruturais que impactam as organizações sindicais como o trabalho precarizado, a jornada de trabalho intensa, a fragmentação e flexibilização do trabalho, a desvalorização salarial, o menor incentivo à formação, os programas educacionais meritocráticos, a competitividade, a produtividade e a avaliação de desempenho (LUZ, 2017, p. 277).

O Sintepp, a CNTE e a Anfope, embora façam críticas à concepção de avaliação de desempenho atrelada ao princípio capitalista de produtividade, responsabilização e *accountability*, consideram importante a realização desse procedimento avaliativo como elemento que pode contribuir com a valorização profissional na medida em que permite e baliza a progressão na carreira, com melhorias na remuneração, na atuação docente e no sistema de ensino.

No capitalismo, a ressignificação do sentido do trabalho influenciou a constituição histórica da profissionalização docente no Brasil, implicando na configuração da Carreira do Magistério com a inclusão de procedimentos de atestem a competência do professor pela apresentação dos resultados educacionais, aferidos pelas avaliações em larga escala. Esse gerencialismo das políticas de valorização docente atuam para alinhar as ações estatais com os princípios e parâmetros do atual modelo econômico, em que os processos avaliativos, como a avaliação de desempenho nos PCCRs de Magistério, compartilham das mesmas concepções das medidas de desempenho realizadas no campo empresarial.

Diante desse contexto, há a defesa dos órgãos de representação sindical docente que reconhecem a importância da avaliação de desempenho para o processo de profissionalização

dos professores, desde que estejam desatreladas do princípio objetivo de intensificação do trabalho e de culpabilização e responsabilização desses profissionais pelos resultados educacionais. Por conseguinte, é importante entender como este mecanismo se manifesta, atualmente, na Carreira dos profissionais da Educação Básica pública, em especial no estado do Pará.

No capítulo seguinte, será apresentado um panorama da avaliação de desempenho nos PCCRs dos municípios paraenses de forma a permitir análise sobre os 37 municípios que apresentam, de forma um pouco mais detalhada, itens em seus Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração.

4 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE PROFESSORES EM MUNICÍPIOS DO PARÁ

A compreensão da política de carreira do Magistério público de municípios do Pará e mais especificamente de avaliação de desempenho de docentes, requer conhecer as condições objetivas de materialização dessas políticas. Partindo desse pressuposto, este primeiro subcapítulo apresenta, em linhas gerais, o contexto social, político e econômico do estado e de seus municípios.

4.1 O estado do Pará e suas Regiões de Integração

O nome “Pará” se origina da língua indígena tupi-guarani e significa “rio-mar” devido a um dos braços do Rio Amazonas, o Rio Pará. No período da colonização portuguesa recebeu o nome de Feliz Lusitânia. Depois, passou a ser chamado de Grão-Pará (grande rio) e finalmente Pará (PARÁ, 2015). A região onde se localiza o estado do Pará, desde o século XVI, foi várias vezes invadida por holandeses e ingleses na busca de urucum, guaraná e pimenta.

Em 1616, se consolidou a ocupação portuguesa na região com a fundação do Forte do Presépio, que mais tarde recebeu o nome de Forte do Castelo. Este monumento deu origem à cidade de Belém, a capital do Pará. Em 1621, a região foi anexada à província do Maranhão e Grão-Pará, que só se desfez em 1774. No final do século XIX sua economia teve um grande crescimento com a exploração da borracha (IBGE, 2021). O estado está situado na Região Norte do Brasil, sendo o segundo maior do país em extensão territorial, com área de 1.245.870,700 km², o equivalente a 32,4% do total da Região Norte e 14,6% do espaço brasileiro.

O território paraense é cortado pela linha do Equador no seu extremo norte e localiza-se na Amazônia Oriental, na região leste do Norte do Brasil, sendo o segundo maior estado desta Região. O Pará limita-se ao norte com a Guiana, Suriname e com o estado do Amapá; ao sul, com o Mato Grosso; a leste, com o Maranhão; a nordeste com o Oceano Atlântico; a sudeste com o estado do Tocantins; a oeste e sudeste com o Amazonas; e a noroeste com Roraima (IBGE, 2022). No último Censo de 2010, realizado pelo IBGE, o Pará possuía 7.581.051 habitantes, com população estimada, em 2021, de 8.777.124 habitantes.

Apresenta uma divisão político-administrativa de 144 municípios que são agrupados em 12 Regiões de Integração, sendo elas: Araguaia, Baixo Amazonas, Carajás, Guajará,

Guamá, Lago de Tucuruí, Marajó, Rio Caeté, Rio Capim, Tapajós, Tocantins e Xingu, cuja divisão foi realizada por meio do Decreto nº. 1.066, de 19 de junho de 2008, que, de acordo com seu Art. 1º, apresenta o seguinte objetivo:

[...] definir regiões que possam representar espaços com semelhanças de ocupação, de nível social e de dinamismo econômico e cujos municípios mantenham integração entre si, quer física quer economicamente, com a finalidade de definir espaços que possam se integrar de forma a serem partícipes do processo de diminuição das desigualdades regionais (PARÁ, 2008).

Portanto, segundo essa legislação, esta divisão teve como critérios as características de concentração populacional, acessibilidade, complementaridade e interdependência econômica. A especificação da quantidade e dos nomes dos municípios que compõem as 12 Regiões de Integração são demonstrados no Quadro 3, abaixo.

Quadro 3 – Especificação de nome e do número de municípios do Pará por Região de Integração

Região de Integração	Nº de mun.	Municípios
Araguaia	15	Água Azul do Norte, Bannach, Conceição do Araguaia, Cumaru do Norte, Floresta do Araguaia, Ourilândia do Norte, Pau d'Arco, Redenção , Rio Maria, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu, Sapucaia, Tucumã e Xinguara.
Baixo Amazonas	13	Alenquer, Almeirim, Belterra, Curuá, Faro, Juruti, Mojuí dos Campos, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Santarém e Terra Santa.
Carajás	12	Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Eldorado dos Carajás, Marabá , Palestina do Pará, Parauapebas, Piçarra, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia.
Guajará	05	Belém , Ananindeua, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará.
Guamá	18	Castanhal , Colares, Curuçá, Igarapé-Açu, Inhangapi, Magalhães Barata, Maracanã, Marapanim, Santa Isabel do Pará, Santa Maria do Pará, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São João da Ponta, São Miguel do Guamá, Terra Alta e Vigia.
Lago de Tucuruí	07	Breu Branco, Goianésia do Pará, Itupiranga, Jacundá, Nova Ipixuna, Novo Repartimento e Tucuruí .
Marajó	16	Afuá, Anajás, Bagre, Breves , Cachoeira do Arari, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço, Muaná, Ponta de Pedras, Portel, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista e Soure.
Rio Caeté	15	Augusto Corrêa, Bonito, Bragança, Cachoeira do Piriá, Capanema , Nova Timboteua, Peixe-Boi, Primavera, Quatipuru, Salinópolis, Santa Luzia do Pará, Santarém Novo, São João de Pirabas, Tracuateua e Viseu.

Rio Capim	16	Abel Figueiredo, Aurora do Pará, Bujaru, Capitão Poço, Concórdia do Pará, Dom Eliseu, Garrafão do Norte, Ipixuna do Pará, Irituia, Mãe do Rio, Nova Esperança do Piriá, Ourém, Paragominas , Rondon do Pará, Tomé-Açu e Ulianópolis.
Tapajós	06	Aveiro, Itaituba , Jacareacanga, Novo Progresso, Rurópolis e Trairão.
Tocantins	11	Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena , Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia.
Xingu	10	Altamira , Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Pacajá, Placas, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Uruará e Vitória do Xingu.
Total	144	

Fonte: FAPESPA, 2021.

Nota: Os municípios grifados em negrito são considerados municípios-polos dessas Regiões, por sua economia, acessibilidade ou população.

O Plano Plurianual 2020-2023 da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas – Fapespa⁷⁷, apresenta as principais características das 12 Regiões de Integração do estado do Pará sintetizadas a seguir.

A Região de Integração Araguaia é composta por 15 municípios, cuja cidade-polo é Redenção. A população da RI Araguaia, em 2020, foi estimada em 575.301 habitantes, correspondendo a 6,6% do total do estado. Seu Produto Interno Bruto – PIB, em 2018, contribuiu com R\$ 9,4 bilhões (6%) na geração de valor da economia paraense, tendo as principais atividades voltadas à pecuária, com destaque para criação de bovinos, comércio e manutenção de veículos, indústria de transformação, atividades imobiliárias e agricultura. Sobre os indicadores educacionais, o Ideb da RI Araguaia, em relação às séries iniciais (4ª Série/5º Ano), alcançou as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação para o estado até o ano de 2015, contudo, nos anos posteriores as metas não foram alcançadas. Quanto às séries finais (8ª Série/9º Ano), as metas foram alcançadas apenas nos anos de 2009 e 2011.

A RI Baixo Amazonas é composta por 13 municípios e tem Santarém como sua cidade-polo. A população da região, em 2020, foi estimada em 745.535 habitantes, 8,6% da população paraense. Seu PIB, em 2018, contribuiu com R\$ 11,2 bilhões (7,0%) na geração de valor da economia paraense, tendo as principais atividades voltadas às atividades imobiliárias, indústria extrativa, comércio e manutenção de veículos, agricultura, e transporte, armazenagem e correio. O Ideb desta RI tem alcançado as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação para o estado do Pará, em relação às séries iniciais (4ª Série/5º Ano). Referente

⁷⁷ Disponível em: <https://www.fapespa.pa.gov.br/node/287>. Acesso em: 15 fev. 2022.

às séries finais (8ª Série/9º Ano), a região manteve o alcance de 2007 até 2011, e, de 2013 a 2019, esteve abaixo das metas.

A RI Carajás é composta por 12 municípios e tem Marabá como sua cidade-polo. Em 2020, a população da região foi estimada pelo IBGE, em 696.563 habitantes, correspondendo a 8% do total do estado. Seu PIB, em 2018, alcançou R\$ 34,5 bilhões, o que corresponde a 21% da geração de valor da economia paraense, apresentando como principais atividades o setor da indústria, da extração mineral, com destaque para o ferro, cobre, chumbo e zinco, seguido da metalurgia. No setor de serviços, as principais atividades foram as profissionais, científicas e técnicas, o comércio e o transporte, com destaque para o setor agropecuário. O Ideb da RI em relação às séries iniciais (4ª Série/5º Ano) tem alcançado as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação para o Pará. Já com relação às séries finais (8ª Série/9º Ano), o alcance se manteve de 2007 até 2011 (3,5), porém, a partir de 2013, as metas não foram mais alcançadas.

A RI Guajará é composta por 05 municípios, cuja capital, Belém, é sua cidade-polo. A população da região foi estimada pelo IBGE, em 2020, em 2.254.090 de habitantes, correspondendo a 26% do total do estado. Seu Produto Interno Bruto, em 2018, contribuiu com R\$ 42,7 bilhões (43%) na geração de valor da economia paraense, com as principais atividades produtivas referentes ao comércio e manutenção de veículos, atividades imobiliárias, construção civil, alojamento e alimentação e intermediação financeira. A média da nota Ideb em relação às séries iniciais (4ª Série/5º Ano) tem alcançado as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação para o estado do Pará. Em relação as séries finais (8ª Série/9º Ano), com exceção do ano de 2009, as metas não foram alcançadas.

A RI Guamá é composta por 18 municípios e tem Castanhal como sua cidade-polo. No início do século XX, a região era uma das mais dinâmicas do estado, contudo, com o fim da economia da borracha, passou por um período de estagnação econômica. Seu Produto Interno Bruto, em 2018, foi de R\$ 8,6 bilhões, o que representou 5% do PIB paraense, desenvolvendo as principais atividades econômicas no campo do comércio e manutenção de veículos, agricultura, atividades imobiliárias, indústria de transformação e a construção civil. A média do Ideb da RI, em relação às séries iniciais (4ª Série/5º Ano), alcançou as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação para o estado do Pará, apenas nos anos de 2007 a 2011. Em 2013, a nota teve queda e as metas não foram alcançadas. Nos anos seguintes, de 2015 a 2019, embora tenha apresentado crescimento, ainda assim, manteve-se inferior às apresentadas pelo Pará. Com relação às séries finais (8ª Série/9º Ano), no período de 2007 a 2019, apenas em

2011 a região alcançou a meta estabelecida e, em 2019, mostrou alguma recuperação na elevação da nota.

A RI Lago de Tucuruí é composta por 07 municípios e tem Tucuruí como sua cidade-polo. A população foi estimada pelo IBGE, em 2020, em 430.822 habitantes, correspondente a 5% do total do Pará. Seu Produto Interno Bruto, em 2018, foi de R\$ 10,4 bilhões, o que representou 6% do PIB paraense, com destaque para as atividades de produção e distribuição de eletricidade e água, atividades imobiliárias, pecuária, comércio e manutenção de veículos, e a construção civil. A média do Ideb desta RI tem alcançado um comportamento de crescimento, mas não o suficiente para alcançar as metas previstas.

A RI Marajó é composta por 16 municípios e tem como cidade-polo Breves. Para 2020, a população da Região foi estimada em 571.056 habitantes, correspondendo a 6,5% do total do estado. O seu PIB, em 2018, foi de R\$ 4,9 bilhões, correspondendo a 3,0% da geração de valor da economia paraense. Apesar desses números, a RI apresenta o menor IDH do Pará, com a maior taxa de pobreza, de 57%, e a maior taxa de analfabetismo, 22%, de acordo com o Censo 2010. As principais atividades econômicas são a agricultura, com destaque para os cultivos de açaí, mandioca, abacaxi e arroz, atividades imobiliárias, pesca e aquicultura, silvicultura, extração vegetal e serviços e o comércio e manutenção de veículos. Com relação ao Ideb, tanto nas séries iniciais (4ª Série/5º Ano), quanto nas séries finais (8ª Série/9º Ano), a Região tem ficado abaixo das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação para o estado, com exceção do ano de 2011 para as séries iniciais e do ano de 2009 para as séries finais, quando as metas foram alcançadas.

A RI Rio Caeté é composta por 15 municípios e tem Capanema como sua cidade-polo. A população foi estimada, pelo IBGE, para 2020, em 527.871 habitantes, correspondendo a 6% do total do estado. O Produto Interno Bruto da Região, em 2018, foi de R\$ 4,8 bilhões, o que representou 3% do PIB paraense, tendo como principais atividades econômicas: a área imobiliária, o comércio e a manutenção de veículos, com destaque para o comércio atacadista de produtos alimentícios e o comércio varejista de combustíveis, agricultura, construção civil e a indústria de transformação. O Ideb, em relação às séries iniciais (4ª Série/5º Ano), alcançou as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação somente nos três primeiros anos da série (2007 a 2019). Em relação às séries finais (8ª Série/9º Ano), as notas da região ficaram abaixo das metas estabelecidas.

A RI Rio Capim é composta por 16 municípios e tem Paragominas como sua cidade-polo. Para 2020, o IBGE estimou uma população de 703.429 habitantes, o que corresponde a

8,1% da população do Pará. O seu Produto Interno Bruto, em 2016, foi de R\$ 9,1 bilhões, o que representou 6,0% do PIB paraense. As principais atividades econômicas são na área da agricultura, atividades imobiliárias, do comércio e manutenção de veículos, da indústria extrativa e da construção civil. O Ideb desta RI, entre os anos de 2007 a 2019, alcançou as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação para o estado, em relação às séries iniciais (4ª Série/5º Ano). No entanto, para as séries finais (8ª Série/9º Ano), com exceção do ano de 2009, não foram cumpridas as metas.

A RI Tapajós é composta por 6 municípios, cuja cidade-polo é Itaituba. A população desta Região foi estimada pelo IBGE, para 2020, em 255.720 habitantes, correspondendo a 3% do total do Pará. O PIB, em 2018, foi de R\$ 3,6 bilhões para a economia paraense, o que correspondeu a 2% do Produto Interno Bruto estadual pelas atividades desenvolvidas, principalmente, nos ramos do comércio e manutenção de veículos, com destaque para os segmentos de comércio atacadista de álcool carburante, biodiesel, gasolina e demais derivados de petróleo, atividades imobiliárias, de produção e distribuição de eletricidade e água, pecuária e da agricultura. O Ideb, em relação às séries iniciais (4ª Série/5º Ano), tem alcançado as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação para o Pará em todos os anos observados. Com relação às séries finais (8ª Série/9º Ano), as metas foram alcançadas nos três primeiros anos da série (2007, 2009 e 2011), tendo, a partir de 2013, uma queda, que, somente em 2017, volta a se recuperar, contudo, ficando ainda abaixo do esperado.

A RI Tocantins é composta por 11 municípios e tem Barcarena como sua cidade-polo. A estimativa feita pelo IBGE para a população, em 2020, foi de 878.448 habitantes, ou seja, 10% da população do estado. O PIB da Região, em 2018, foi de R\$11,9 bilhões, o que representou 7% do PIB paraense, com a proeminência das atividades da indústria de transformação, com a produção de alumínio, agricultura, construção civil, atividades imobiliárias, e do comércio e manutenção de veículos. Nesta RI, desenvolveu-se um polo industrial responsável pela industrialização, beneficiamento e exportação de caulim, alumina, alumínio e cabos para transmissão de energia elétrica, assim como a efetivação da construção do maior porto do estado do Pará, o Porto de Vila do Conde, em Barcarena. O Ideb, em relação às séries iniciais (4ª Série/5º Ano), alcançou as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação para o Pará, de 2007 até 2011, porém, a partir de 2013 a 2017, a média das notas ficou abaixo da do esperado, em todos os anos do período analisado, com exceção do ano de 2009.

A RI Xingu é composta por 09 municípios e tem Altamira como sua cidade-polo. A população foi estimada pelo IBGE, para 2020, em 385.602 habitantes, correspondendo a 4,4% da população do estado. O PIB, em 2018, foi de R\$ 10,2 bilhões, o que representou 6% do Produto Interno Bruto do Pará, cujas atividades de produção de eletricidade, agricultura, comércio e manutenção de veículos e o comércio varejista de combustíveis e produtos alimentício, assim como atividades imobiliárias, tiveram grande relevância. A Região se destaca, também, pela importância energética, por conta da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. O Ideb, em relação às séries iniciais (4ª Série/5º Ano), tem alcançado as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação em todos os anos observados. Com relação às séries finais (8ª Série/9º Ano), as metas foram alcançadas nos três primeiros anos da série, apresentando uma queda a partir de 2013 e voltando a se recuperar somente em 2015.

A economia do Pará é a maior da Região Norte, ao mesmo tempo em que possui um amplo e destacado mercado consumidor. Detentor de grandes riquezas naturais, o estado se apresenta como um forte exportador de *commodities* agrícolas e minerais, atividades que contribuem para a composição do PIB estadual, que no ano de 2018, foi de R\$ 161.349.602 (bilhões). Tal relevância se dá, igualmente, pela força na produção mineral de ferro, manganês, calcário e ouro, em especial na região da Serra dos Carajás, em Parauapebas.

Para a composição do produto interno paraense, ressalta-se as atividades agrícolas – pois o estado lidera a produção de açaí, cacau, dendê, mandioca e abacaxi – e pecuárias, posto que apresenta o maior rebanho bubalino entre as Unidades Federativas, com cerca de 547 mil cabeças, detendo o 4º maior rebanho bovino do Brasil (FAPESPA, 2021). Apesar de grande riqueza, o Pará detém o IDH de 0,646 (IBGE, 2010), ficando na posição 24º entre as 27 Unidades Federativas (BRASIL, 2017), índice considerado médio.

No que se refere ao atendimento educacional, os indicadores mostram que o estado possui, segundo dados do Censo da Educação 2020, um total de 9.675 escolas públicas. As matrículas efetuadas na Educação Básica por etapa e modalidade de ensino e por dependência administrativa, nesse mesmo ano, eram as seguintes:

Tabela 1 – Pará: matrículas na Educação Básica e suas modalidades – 2020

Dependência Administrativa	Creche	Pré-escola	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	Ensino Médio/Méd. Técnico	EJA	Educ. Especial
Estadual	-	59	46.292	120.025	322.323	55.157	12.568
Federal	-	47	523	1.303	10.820	166	155
Municipal	70.712	207.223	644.308	416.397	222	84.266	33.457
Privada	10.207	26.708	74.417	51.121	45.020	12.706	2.599
Total	80.919	234.037	765.540	588.846	378.385	152.295	48.779

Fonte: INEP, 2021.

De acordo com a Tabela 1, observa-se que o total de alunos matriculados no ano de 2020 foi de 2.248.801 na Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil (Creche e Pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Idosos – EJAI e Educação Especial, incluindo todas as dependências administrativas. Nota-se, igualmente, que a rede estadual foi responsável por 556.424 matrículas, correspondendo a 24,74% do total de alunos atendidos; a rede federal por 13.014 ou 0,57% do total; as redes municipais foram responsáveis pelo atendimento de 1.456.595 correspondendo a 64,77% e o setor privado atendeu 222.778 matrículas ou 9,90% do total do atendimento do ano de 2020 na Educação Básica. Isso significa que as redes municipais se responsabilizam por mais da metade do atendimento das matrículas, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

O número de docentes atuantes na educação pública paraense, neste mesmo ano de 2020, foi de 77.510 professores em Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas esferas administrativas estadual e municipais (INEP, 2020). Mas como se manifesta, nos Planos de Carreira, a política de avaliação de desempenho adotada pelos municípios do Pará? Com a perspectiva de responder tal questão, foram mapeados documentos de regulamentação do trabalho docente, tais como Estatutos e Planos de Carreira nos 144 municípios, conforme explicitado na introdução deste trabalho. Os resultados dessa busca são apresentados no item a seguir.

4.2 Situando a trajetória de identificação dos municípios *locus* da pesquisa

Conforme já mencionado na descrição dos procedimentos de pesquisa na parte introdutória deste trabalho, inicialmente foram pesquisados os documentos de carreira (Estatutos do Magistério e os PCCRS) dos 144 municípios com a finalidade de identificar a presença da avaliação de desempenho docente. Essa busca resultou na localização dos documentos de carreira de 123 municípios, dos quais 117 assumem a nomenclatura de Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCRs) e outros 06 denominam-se Estatutos do Magistério e Estatutos de servidores públicos municipais. Portanto, os documentos de Carreira dos 123 municípios constituíram o *corpus* de nossa pesquisa.

Após a leitura minuciosa dos 123 documentos de carreira foram encontrados 101 municípios que mencionam a avaliação de desempenho como requisito para a movimentação na carreira, enumerados no Apêndice A. Destes, foram identificados 37 municípios em que a

avaliação de desempenho se apresenta melhor definida, explicitados conforme as Regiões de Integração do estado do Pará, no Quadro 4, a seguir, que também demonstra os municípios cujos documentos de carreira não foram localizados.

Quadro 4 – Municípios do Pará que mencionam a avaliação de desempenho em seus PCCRs por Regiões de Integração

Região de Integração	Municípios		
	Totalidade dos Municípios	Mencionam a Avaliação de Desempenho no PCCR	PCCR não localizado.
Araguaia (15)	Água Azul do Norte; Bannach; Conceição do Araguaia; Cumaru do Norte; Floresta do Araguaia; Ourilândia do Norte; Pau D'Arco; Redenção; Rio Maria; Santa Maria das Barreiras; Santana do Araguaia; São Felix do Xingu; Sapucaia; Tucumã e Xinguara.	Bannach; Conceição do Araguaia; Pau D'Arco; Rio Maria; Santa Maria das Barreiras e Santana do Araguaia. (06 = 42,8%)	Sapucaia (01=6,6%)
Baixo Amazonas (13)	Alenquer; Almerim; Belterra; Curuá; Faro; Juruti; Mojuí dos Campos; Monte Alegre; Óbidos; Oriximiná; Prainha; Santarém e Terra Santa.	Alenquer; Almerim; Belterra; Oriximiná e Prainha. (05 = 45,4%)	Faro e Terra Santa. (02=15,3%)
Carajás (12)	Bom Jesus do Tocantins; Brejo Grande do Araguaia; Canaã dos Carajás; Curionópolis; Eldorado dos Carajás; Marabá; Palestina do Pará; Parauapebas; Piçarra; São Domingos do Araguaia; São Geraldo do Araguaia e São João do Araguaia.	Parauapebas (01 = 8,3%)	Curionópolis (01=8,3%)
Guajará (Metropolitana) (05)	Ananindeua; Belém; Benevides; Marituba e Santa Bárbara do Pará.	Nenhum dos municípios.	0
Guamá (18)	Castanhal; Colares; Curuçá; Igarapé-Açu; Inhangapi; Magalhães Barata; Maracanã; Marapanim; Santo Antônio do Tauá; Santa Maria do Pará; Santa Izabel do Pará; São Caetano de Odivelas; São Domingos do Capim; São Francisco do Pará; São João da Ponta; São Miguel do Guamá; Terra Alta e Vigia.	Castanhal; Inhangapi; São Domingos do Capim; São Miguel do Guamá e Vigia. (05=27,7%)	Marapanim; Santa Izabel do Pará; São Caetano de Odivelas; São Francisco do Pará e São João da Ponta. (05=27,7%)
Lago de Tucuruí (07)	Breu Branco; Goianésia do Pará; Itupiranga; Jacundá; Nova Ipixuna; Novo Repartimento e Tucuruí.	Jacundá (01=14,2%)	0
Marajó (16)	Afuá; Anajás; Bagre; Breves; Cachoeira do Arari; Chaves; Curalinho; Gurupá; Melgaço; Muaná; Oeiras do Pará, Ponta de Pedras; Portel; Salvaterra; Santa Cruz do Arari; São Sebastião	Curalinho; Melgaço e Ponta de Pedras. (03 =18,7%)	Chaves e Gurupá (02=12,5%)

	da Boa Vista e Soure.		
Rio Caeté (15)	Augusto Corrêa; Bonito; Bragança; Cachoeira do Piriá; Capanema; Nova Timboteua; Peixe-Boi; Primavera; Quatipuru; Salinópolis; Santa Luzia do Pará; Santarém Novo; São João de Pirabas; Tracuateua e Viseu.	Bragança; Cachoeira do Piriá e Salinópolis. (03 = 27,2%)	Bonito; Santarém Novo; São João de Pirabas e Viseu. (04=26,6%)
Rio Capim (16)	Abel Figueiredo; Aurora do Pará; Bujaru; Capitão Poço; Concórdia do Pará; Dom Eliseu; Garrafão do Norte; Ipixuna do Pará; Irituia; Mãe do Rio; Nova Esperança do Piriá; Ourém; Paragominas; Rondon do Pará; Tomé-Açu e Ulianópolis.	Rondon do Pará (01= 9,0%)	Aurora do Pará; Capitão Poço; Garrafão do Norte; Ipixuna do Pará e Irituia (05=31,2%)
Tapajós (06)	Aveiro; Itaituba; Jacareacanga; Novo Progresso; Rurópolis e Trairão.	Jacareacanga; Novo Progresso; Rurópolis e Trairão. (04=66,6%)	0
Tocantins (11)	Abaetetuba; Acará; Baião; Barcarena; Cametá; Igarapé-Miri; Limoeiro do Ajuru; Mocajuba; Moju e Tailândia.	Abaetetuba; Baião; Cametá; Igarapé-Miri; Moju e Tailândia. (06=54,5%)	0
Xingu (10)	Altamira; Anapu; Brasil Novo; Medicilândia; Pacajá; Placas; Porto de Moz; Senador José Porfírio; Uruará e Vitória do Xingu.	Anapu e Brasil Novo (02=22,2%)	Vitória do Xingu (01=10,0%)

Fonte: Fapespa, 2019.

Nota: O percentual de municípios que mencionam a avaliação de desempenho nos PCCRs por Região de Integração tem como base de cálculo o número de municípios que apresentaram PCCR e não a totalidade dos municípios da RI, exceto naquelas Regiões onde se teve acesso aos PCCRs de 100% dos municípios.

O levantamento dos documentos de carreira nos 144 municípios nos possibilitou o acesso aos Planos de Carreira ou Estatutos do Magistério de 123 localidades. Portanto, os documentos de 21 municípios, 14,5%, dos 144 municípios do Pará não foi possível localizar, por não constarem nos *sites* oficiais das prefeituras ou câmaras municipais. No entanto, o fato de não termos tido acesso a esses documentos, não quer dizer que esses municípios não os possuam. Nas RI Guajará, Lago de Tucuruí, Tapajós e Tocantins encontramos 100% dos documentos de Carreira. Nas demais, os percentuais de localização foram os seguintes: Araguaia 93,4%; Baixo Amazonas 84,7%; Carajás 91,7%; Guamá 72,3%; Marajó 87,5%; Rio Caeté 73,4%; Rio Capim 68,8%; e Xingu 90%.

Dos 123 municípios que contam com documentos de carreira, em 37 deles os Planos de Carreira apresentam a avaliação de desempenho um pouco mais detalhada, com os respectivos itens de critérios para a movimentação na carreira dos professores. Quase todas as

12 Regiões de Integração estão representadas no conjunto desses 37 municípios, exceto a RI Guajará, que não possui nenhum de seus municípios nesse conjunto. O índice de incidência da avaliação de desempenho por Região de Integração nas demais foram os seguintes: Araguaia 42,8%; Baixo Amazonas 45,4%; Carajás 8,3%; Guamá 27,7%; Lago de Tucuruí 14,2%; Marajó 18,7%; Rio Caeté 27,2%; Rio Capim 9,0%; Tapajós 66,6%; Tocantins 54,5%; e Xingu 22,2%.

Logo, em 11 das 12 Regiões de Integração e em 30% dos 123 municípios pesquisados há menção à avaliação de desempenho docente como sendo critério para movimentação na Carreira em seus Planos de Carreiras, sendo as Regiões de Tapajós e de Tocantins as que apresentam os maiores índices da presença deste critério, com 66,6% e 54,5%, respectivamente.

Os 37 municípios do Pará, tomados para análise, que apresentam a avaliação de desempenho docente como critério para movimentação na carreira são os seguintes: Abaetetuba, Alenquer, Almeirim, Anapu, Baião, Bannach, Belterra, Bragança, Brasil Novo, Cachoeira do Piriá, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Curalinho, Igarapé-Miri, Inhangapi, Jacareacanga, Jacundá, Melgaço, Moju, Novo Progresso, Oriximiná, Parauapebas, Pau-d'arco, Ponta de Pedras, Prainha, Rio Maria, Rondon do Pará, Rurópolis, Salinópolis, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, São Domingos do Capim, São Miguel do Guamá, Tailândia, Trairão e Vigia.

A continuidade da investigação exigiu a leitura e a identificação dos artigos que fazem referência à avaliação de desempenho constantes nestes Planos de Carreira, demonstrados conforme o Quadro 5 abaixo.

Quadro 5 – Número da Lei que criou os PCCRs dos municípios e localização da avaliação de desempenho

Ord.	Município	Gestor/legenda	Documento Legal – PCCR	Artigo (s)
1.	Abaetetuba	Francineti Carvalho (PSDB)	Lei nº. 295/2009	Art. 21
2.	Alenquer	João Filgueiras (DEM)	Lei nº. 937/2012	Art. 45
3.	Almerim	José Botelho (PT)	Lei nº. 1203/2012	Arts. 60 e 61
4.	Anapu	Aelton Fonseca (MDB)	Lei nº. 263/2017	Art. 11
5.	Baião	Nilton Farias (PT)	Lei nº. 1570/2016	Art. 11
6.	Bannach	Valbetânio Milhomem (PSB)	Lei nº. 172/2010	Arts. 17 e 18
7.	Belterra	Geraldo Pastana (PT)	Lei nº. 008/2011	Arts. 32 e 34
8.	Bragança	Nelson Magalhães (PT)	Lei nº. 4508/2016	Art. 24
9.	Brasil Novo	José Caetano (PR)	Lei nº. 150/2012	Art. 20
10.	Cachoeira do Piriá	Albenor Pontes (PMDB)	Lei nº. 04/2011	Arts. 51, 52, 53, 54 e 55
11.	Cametá	José Waldoli (DEM)	Lei nº. 112/2012	Art. 32
12.	Castanhal	Hélio Leite (PR)	Lei nº. 026/2012	Art. 17
13.	Conceição do Araguaia	Valter Peixoto (PT)	Lei Complementar nº. 125/2014	Art. 12
14.	Curalinho	Miguel Santa Maria (PSDB)	Lei nº. 803/2011	Art. 10

15.	Igarapé-Miri	Roberto Pina (PT)	Lei nº. 4995/2010	Art. 22
16.	Inhangapi	Raimundo Nonato (PSD)	Lei nº. 650/2015	Art. 11
17.	Jacareacanga	Raulien Queiroz (PT)	Lei nº. 328/2010	Art. 20
18.	Jacundá	Izaldino Altoe (PT)	Lei Complementar nº. 2504/2011	Art. 22
19.	Melgaço	Adiel Moura (PP)	Lei nº. 595/2009	Art. 17
20.	Moju	Iran Lima (PMDB)	Lei nº. 843/2010	Art. 18
21.	Novo Progresso	Madalena Hoffmann (PSDB)	Lei nº. 362/2012	Art. 61
22.	Oriximiná	Luiz Gonzaga (PV)	Lei nº. 7315/2010	Arts. 102 e 107
23.	Parauapebas	Darci Lermen (PT)	Lei nº. 4509/2012	Arts. 40 e 42
24.	Pau-d'arco	Luciano Guedes (PDT)	Lei nº. 767/2010	Art. 21
25.	Ponta de Pedras	Pedro Paulo (PDT)	Lei nº. 536/2012	Arts. 43 e 46
26.	Prainha	Sergio Pingarilho (PMDB)	Lei nº. 035/2012	Art. 85
27.	Rio Maria	Walter Jose (PSB)	Lei nº. 637/2010	Art. 21
28.	Rondon do Pará	Olavio Rocha (PMDB)	Lei nº. 623/2010	Art. 16
29.	Rurópolis	Aparecido Florentino (PMDB)	Lei nº. 277/2009	Art. 26
30.	Salinópolis	Vagner Santos (PT)	Lei nº. 2839/2011	Art. 19
31.	Santa Maria das Barreiras	Odacir Dal Santo (PRP)	Lei nº. 380/2011	Art. 10
32.	Santana do Araguaia	Gilgleider Altino (PSDB)	Lei nº. 643/2010	Arts. 22 e 23
33.	São Domingos do Capim	José Cristiano (PT)	Lei nº. 841/2011	Art. 15
34.	São Miguel do Guamá	Francisco das Chagas (PPS)	Lei nº. 311/2015	Art. 11
35.	Tailândia	Gilberto Sufredini (PTB)	Lei nº. 273/2012	Art. 56
36.	Trairão	Danilo Miranda (PMDB)	Lei nº. 190/2012	Art. 101
37.	Vigia	Noé Palheta (PSL)	Lei nº. 136/2012	Art. 21

Fonte: PCCRs dos Municípios do Pará (organizados pelo autor).

Os Planos de Carreira destes 37 municípios que mencionam a avaliação de desempenho como critério para o desenvolvimento na Carreira de professores foram aprovados entre 2009 a 2017. Eles têm em comum o fato serem aprovados, em sua grande maioria, após a vigência do Fundeb, da Lei do PSPN e das Diretrizes de Carreira aprovadas pela Resolução nº. 02/2009. Assim, são 03 em 2009; 09 em 2010; 07 em 2011; 12 em 2012, 01 em 2014, 02 em 2015, 02 em 2016 e 01 em 2017.

A maior incidência de aprovação se deu nos anos de 2010 a 2012. Em 2010 se completou a inserção das matrículas da Educação Básica para cômputo dos repasses do Fundeb, conforme previsto no Art. 31 da Lei nº. 11.494/2007 e que, por consequência, impactou no aumento dos repasses e da complementação da União aos municípios paraenses, visto que o Pará foi um dos estados a receber esse tipo de complementação ao longo da vigência da política de fundos (GUTIERRES, 2021).

Esse fato pode ter sido um dos fatores que implicaram na criação e/ou revisão dos PCCRs nesses municípios, durante este período, posto que pelo menos 60% dos recursos do Fundeb deveriam, obrigatoriamente, ser aplicados na remuneração de professores. Para isso, a

Lei 11.494/2007, em seu Art. 40, recomendava aos municípios que criassem Planos de Carreira.

Diante da necessidade de compreender essa dinâmica inerente aos elementos próprios da educação, bem como o papel da política no financiamento da educação para o que hoje é instituído nos PCCRs dos professores, elencamos alguns dados financeiros que são necessários para essa compreensão mais ampla, conforme disposto na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Dados da arrecadação e das despesas com Função Educação dos municípios *locus* da pesquisa

Ord.	Município	Arrecadação total do município – 2018 (A)	Despesas com Função Educação – 2018 (B)	% (B/A)
1.	Abaetetuba	247.595.994,46	119.609.669,39	48,3%
2.	Alenquer	97.638.585,97	56.898.314,50	58,3%
3.	Almerim	101.282.120,85	42.861.324,82	42,3%
4.	Anapu	87.047.217,60	34.847.985,57	40,0%
5.	Baião	90.359.691,76	52.827.807,30	58,5%
6.	Bannach	21.561.456,10	5.954.082,44	27,6%
7.	Belterra	42.884.880,95	20.866.148,61	48,7%
8.	Bragança	182.236.367,70	81.289.094,95	44,6%
9.	Brasil Novo	47.245.671,78	18.754.601,70	39,7%
10.	Cachoeira do Piriá	62.066.655,03	26.269.951,43	42,3%
11.	Cametá	239.639.341,14	146.636.856,68	61,2%
12.	Castanhal	386.421.600,91	145.992.633,40	37,8%
13.	Conceição do Araguaia	100.861.910,68	34.111.315,04	33,8%
14.	Currálinho	72.864.615,32	47.578.610,81	65,3%
15.	Igarapé-Miri	110.135.009,43	69.629.807,91	63,2%
16.	Inhangapi	28.921.564,77	7.972.047,03	27,6%
17.	Jacareacanga	85.942.513,22	32.268.297,63	37,5%
18.	Jacundá	145.807.961,61	37.892.457,77	26,0%
19.	Melgaço	63.215.925,16	41.283.949,86	65,3%
20.	Moju	142.589.622,02	89.343.771,04	62,7%
21.	Novo Progresso	80.570.161,78	29.912.240,56	37,1%
22.	Oriximiná	208.409.326,76	84.429.073,68	40,5%
23.	Parauapebas	1.155.869.160,84	293.556.598,95	25,4%
24.	Pau-d'arco	27.752.572,02	12.265.060,01	44,2%
25.	Ponta de Pedras	47.447.028,70	25.828.129,38	54,4%
26.	Prainha	69.196.547,79	43.587.741,73	63,0%
27.	Rio Maria	59.852.200,55	16.615.934,90	27,8%
28.	Rondon do Pará	87.617.786,68	38.070.720,86	43,5%
29.	Rurópolis	69.881.793,05	29.099.880,66	41,6%
30.	Salinópolis	82.563.080,53	28.566.980,59	34,6%
31.	Santa Maria das Barreiras	51.302.243,70	22.158.071,18	43,2%
32.	Santana do Araguaia	104.125.057,07	48.242.579,49	46,3%
33.	São Domingos do Capim	69.887.334,23	39.913.963,20	57,1%
34.	São Miguel do Guamá	127.761.406,25	57.453.657,99	45,0%
35.	Tailândia	146.082.117,67	81.336.903,29	55,7%
36.	Trairão	41.133.737,91	16.568.063,50	40,3%
37.	Vigia	69.888.921,85	31.674.867,05	45,3%

Fonte: Siope; Anuário Estatístico Fapespa, 2019 (organizado pelo autor).

Nota: As despesas com a função educação incluem as receitas oriundas de todas as fontes, incluindo as receitas de impostos, Salário Educação, Fundeb, transferências do FNDE e outras.

Os dados acima indicam que os gastos com a função educação nos 37 municípios variam entre o mínimo de 25,4% (Parauapebas) a 65,3% (Melgaço) da arrecadação total municipal. Em 11 dos 37 municípios os gastos com a função educação são acima de 50% dos recursos totais arrecadados, sendo que nos municípios de Cametá, Currallinho, Igarapé Miri, Melgaço, Moju e Prainha esses gastos são acima de 60%. Tais percentuais estão relacionados com a capacidade de arrecadação de cada município. Neste aspecto, é importante destacar que o número de matrículas da educação básica atendida pela rede municipal constitui base de incidência da transferência dos recursos do Fundeb, o que requer atenção.

A tabela a seguir apresenta as matrículas na educação básica e suas modalidades e o número de professores desses 37 municípios:

Tabela 3 – Dados educacionais dos municípios *locus* da pesquisa – 2020

Ord.	Município	Número de docentes efetivos	Número de matrículas						Total
			Creche	Pré-escola	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	EJAI	Educ. Especial	
1.	Abaetetuba	1689	1.732	4.394	13.959	9.996	2.665	1.635	34.381
2.	Alenquer	649	83	1.782	6.497	5.170	234	253	14.019
3.	Almerim	465	-	1.165	4.531	3.133	569	347	9.745
4.	Anapu	300	72	1.102	3.760	3.056	160	157	8.307
5.	Baião	420	281	1.147	3.180	2.499	678	143	7.928
6.	Bannach	38	31	120	362	249	72	9	843
7.	Belterra	221	102	562	1.948	1.392	375	86	4.465
8.	Bragança	923	269	3.497	11.961	8.632	3.064	997	28.420
9.	Brasil Novo	206	290	584	1.691	1.352	164	118	4.199
10.	Cachoeira do Piriá	262	295	663	2.223	1.768	574	66	5.589
11.	Cametá	1587	1.170	4.031	14.446	11.236	1.971	918	33.772
12.	Castanhal	963	330	4.042	13.250	10.717	3.336	1.206	32.881
13.	Conceição do Araguaia	302	460	1.041	3.094	2.696	643	985	8.919
14.	Currallinho	373	226	1.125	5.045	3.469	317	235	10.417
15.	Igarapé-Miri	662	561	2.011	7.588	5.553	913	628	17.254
16.	Inhangapi	70	-	343	976	550	185	80	2.134
17.	Jacareacanga	413	245	1.090	2.899	2.130	507	87	6.958
18.	Jacundá	421	814	1.123	3.411	2.839	943	286	9.416
19.	Melgaço	286	333	1.324	4.862	2.922	324	81	9.846
20.	Moju	844	839	2.919	8.530	6.893	1.532	537	21.250
21.	Novo Progresso	284	775	1.100	2.927	2.218	302	139	7.461
22.	Oriximiná	869	728	2.394	7.219	5.899	940	641	17.821
23.	Parauapebas	1539	2.133	6.986	19.410	16.622	2.943	1.158	49.252
24.	Pau-d'arco	92	165	227	782	545	142	31	1.892
25.	Ponta de Pedras	315	307	734	2.768	2.131	422	115	6.477
26.	Prainha	453	329	1.427	4.495	2.799	586	155	9.791
27.	Rio Maria	143	99	469	1.404	1.243	545	80	3.840
28.	Rondon do Pará	283	323	1.010	3.298	2.786	601	239	8.257
29.	Rurópolis	277	401	879	2.578	2.088	125	152	6.223

30.	Salinópolis	291	496	1.332	3.753	3.171	539	176	9.467
31.	Santa Maria das Barreiras	169	195	527	1.735	1.368	94	90	4.009
32.	Santana do Araguaia	326	731	1.040	3.186	2.784	3.012	129	10.882
33.	São Domingos do Capim	457	569	1.008	4.231	2.820	1.127	215	9.970
34.	São Miguel do Guamá	599	359	1.666	5.346	4.569	1.056	851	13.847
35.	Tailândia	738	749	2.339	7.799	5.771	1.844	506	19.008
36.	Trairão	140	143	527	1.559	1.056	208	85	3.578
37.	Vigia	349	503	1.241	4.227	3.136	847	290	10.244

Fonte: Inep – Censo da Educação, 2020 (organizado pelo autor).

Os dados da Tabela 3 nos mostram a diversidade com que as redes de ensino dos municípios do Pará se apresentam em termos de matrículas e docentes no ano de 2020. Os municípios que se destacaram com maior atendimento de estudantes, acima de 30 mil alunos foram os municípios de Parauapebas (49.252), Abaetetuba (34.381), Cametá (33.772), e Castanhal (32.881). Os que apresentaram menor quantitativo de matrícula, abaixo de 1.500 estudantes foram Bannach (843), Pau D’Arco (1.892) e Inhangapi (2.134). Em uma proporção direta entre o número de docentes e de alunos de cada município, a média fica em torno de 20 a 30 alunos para cada docente. Destaque se faz para os municípios de Jacareacanga e Baião, que apresentam proporção de alunos de 16,84 e 18,87 por docente, respectivamente. Por outro lado, os municípios de Melgaço e Santana do Araguaia, apresentam proporção de alunos de 34,42 e 33,35 por docente, respectivamente. Não obstante, não tivemos acesso a informações sobre o número de professores contratados, o que pode vir a alterar essas proporções.

O número de docentes levantado se refere àqueles efetivos, portanto, que fazem jus ao enquadramento na carreira. Mas como se caracteriza a avaliação de desempenho no PCCR desses professores municipais? O item a seguir aprofunda essa discussão.

4.3 A avaliação de desempenho nos PCCRs do Magistério

O resultado do levantamento dos itens relacionados à Avaliação Educacional descrito nos 37 PCCRs dos municípios mostrou que os itens de avaliação dispostos nos PCCRs dos municípios são variados e expressos como “Princípios”, “Parâmetros”, “Critérios”, “Fatores de Desempenho” e “Diretrizes” e se referem à avaliação do sistema e à avaliação docente. Os municípios que utilizam tais nomenclaturas são demonstrados no Quadro 6:

Quadro 6: Itens de avaliação de desempenho presentes nos municípios pesquisados

Itens	Princípios	Parâmetros	Critérios	Fatores de Desempenho	Diretrizes
Número de Municípios ⁷⁸	20	5	11	1	2

Fonte: PCCRs dos Municípios (organizado pelo autor).

Alguns municípios priorizam um ou outro item de avaliação em seus documentos legais, ou, ainda, mais de um, considerando que alguns aspectos têm relação direta com o trabalho do docente e outros têm são relacionados ao impacto que a avaliação deverá realizar no sistema municipal de ensino.

Os itens estão dispostos de forma a considerar que a avaliação de desempenho docente nem sempre aparece dissociada da avaliação do sistema municipal de ensino. O item “princípios”, por exemplo, presente na maior parte dos municípios, abrange, no geral, tanto o sistema quanto os docentes. A título de observação, apresentamos o conteúdo da avaliação de desempenho expresso no PCCR do município de Abaetetuba, emblemático no que se refere à forma como esse processo de regulação do sistema e do trabalho do professor deve ocorrer:

Art. 21. O processo de desenvolvimento na Carreira ocorrerá, conforme condições oferecidas aos ocupantes de Cargos dos grupos ocupacionais do Magistério e de Apoio Administrativo, mediante:

I – Elaboração de plano de qualificação profissional;

II – Estruturação de um sistema de avaliação de desempenho anual;

III – Estruturação de um sistema de acompanhamento de pessoal, que assessor permanentemente os dirigentes na gestão de seus recursos humanos.

§ 1º - A avaliação de desempenho a que se refere o inciso **II** deve ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades dentro e/ou fora da Rede de Ensino e deve ser um momento de formação em que o servidor tenha a oportunidade de analisar a sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando dessa forma seu crescimento profissional.

§ 2º - A avaliação será norteada pelos seguintes **princípios**:

I – Participação democrática: avaliação deve ser em todos os níveis, tanto do sistema quanto do servidor, com a participação direta do avaliado (auto-avaliação) e de equipe específica para este fim, sendo submetida à avaliação também todas as áreas de atuação da instituição de ensino, entendendo-se por área de atuação todas as atividades e funções da mesma, deve também reconhecer a interdependência entre trabalho do Profissional da Educação e o funcionamento geral da Rede de Ensino;

II – Universalidade: todos devem ser avaliados dentro da Rede Municipal de Ensino;

III – Objetividade: a escolha de requisitos deverá possibilitar a análise de indicadores qualitativos e quantitativos.

⁷⁸ A somatória dos itens de avaliação de desempenho é maior do que o quantitativo de municípios considerados no presente estudo, pois Parauapebas e Tailândia apresentam mais de um item de avaliação nas estruturas de seus PCCRs.

IV – Transparência: o resultado da avaliação deverá ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional.

§ 3º - A avaliação deve nortear ainda, como **princípios básicos para a Rede Municipal de Ensino:**

I – Amplitude – a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação da Rede de Ensino, que compreendem:

- a) a formulação das políticas educacionais;
- b) a ampliação delas pelas redes de ensino;
- c) o desempenho dos Profissionais da Educação;
- d) a estrutura escolar;
- e) as condições socioeducativas dos educandos;
- f) outros critérios que a Rede de Ensino considerar pertinentes;
- g) os resultados educacionais da escola.

§ 4º - As demais normas de avaliação de desempenho terão regulamentação própria através de Lei, construída por comissão interinstitucional constituída pelo Órgão da Educação (ABAETETUBA, 2009).

Assim como em Abaetetuba, em mais 19 municípios os PCCRs apresentam descrição dos “princípios” muito semelhantes, quase uma transcrição *ipsis litteris* da Resolução CEB/MEC nº. 2/2009, Art. 5º, inciso XVI, em que se orienta os princípios da avaliação de desempenho para o profissional do Magistério e para os sistemas de ensino.

XVI - constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir dos seguintes referenciais, podendo ser agregados outros:

- a) dedicação exclusiva ao cargo ou função no sistema de ensino, desde que haja incentivo para tal;
- b) elevação da titulação e da habilitação profissional;
- c) avaliação de desempenho, do profissional do magistério e do sistema de ensino, que leve em conta, entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base nos **seguintes princípios:**

1. para o profissional do magistério:

1.1 Participação Democrática - o processo de avaliação teórica e prática deve ser elaborado coletivamente pelo órgão executivo e os profissionais do magistério de cada sistema de ensino.

2. para os sistemas de ensino:

2.1 Amplitude - a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, que compreendem:

- 2.1.1 a formulação das políticas educacionais;
- 2.1.2 a aplicação delas pelas redes de ensino;
- 2.1.3 o desempenho dos profissionais do magistério;
- 2.1.4 a estrutura escolar;
- 2.1.5 as condições socioeducativas dos educandos;
- 2.1.6 outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes;
- 2.1.7 os resultados educacionais da escola (MEC, 2009, grifos nossos).

Portanto, a elaboração dos PCCRs pelos sujeitos envolvidos nos municípios levou em conta as orientações das Diretrizes de Carreira no quesito avaliação de desempenho, visto que em 20 são os mesmos constantes na Resolução nº. 2/2009, ou seja, em 54% deles, mais da metade do total.

Mas a que tipo de avaliação se referem esses Princípios, Parâmetros, Critérios, Fatores de Desempenho e Diretrizes? À avaliação a ser realizada em todo o sistema municipal ou à avaliação de desempenho dos docentes? A Tabela 4, a seguir, demonstra a incidência desses aspectos para a avaliação dos sistemas e para a avaliação dos docentes em cada município.

Tabela 4 – Quantidade de itens de avaliação de desempenho voltados aos professores e ao sistema de ensino

Município	Princípios			Parâmetros			Critérios			Fatores de Desempenho			Diretrizes			TG
	S	D	T	S	D	T	S	D	T	S	D	T	S	D	T	
Abaetetuba		4	4													04
Alenquer					5	5										05
Almerim								9	9							09
Anapu	9	4	13													13
Baião	6	1	7													07
Bannach										2	10	12				12
Belterra							2	1	3							03
Bragança	11		11													11
Brasil Novo								5	5							05
Cachoeira do Piriá								8	8							08
Cametá					4	4										04
Castanhal	10		10													10
Conceição do Araguaia								6	6							06
Curralinho	7	3	10													10
Igarapé-Miri	4		4													04
Inhangapi	8	1	9													09
Jacareacanga								4	4							04
Jacundá	6	1	7													07
Melgaço	9	2	11													11
Moju	9	2	11													11
Novo Progresso								5	5							05
Oriximiná								4	4							04

Parauapebas	4		4					7	7							07
Pau-d'arco								6	6							06
Ponta de Pedras					9	9										09
Prainha					3	3										09
Rio Maria														11	11	11
Rondon do Pará	7	2	9													09
Rurópolis	11	1	12													12
Salinópolis														10	10	10
Santa Maria das Barreiras	8	1	9													09
Santana do Araguaia								11	11							11
São Domingos do Capim	6	1	7													07
São Miguel do Guamá	7	2	9													09
Tailândia	3	9	12				9	9								21
Trairão					3	3										03
Vigia	9	2	11													11

Fonte: PCCRs dos municípios (organizado pelo autor).

Nota: Legenda: S – Sistema; D – Docentes; T – Total; TG – Total Geral.

Bragança, Castanhal e Parauapebas utilizam a nomenclatura “Princípios” relacionados apenas à avaliação do sistema. Em 14 municípios, correspondente a 37,8%, este termo é utilizado quando relacionado a ambos os tipos de avaliação. Os municípios de Alenquer, Cameté, Ponta de Pedras, Prainha e Trairão utilizam o termo “Parâmetros” relacionados à avaliação de desempenho de docentes.

A nomenclatura “Critérios” é utilizada predominantemente quando se refere à avaliação de desempenho de docentes, ocorrendo em Almeirim, Brasil Novo, Cachoeira do Piriá, Conceição do Araguaia, Jacareacanga, Novo Progresso, Oriximiná, Parauapebas, Pau D’Arco e Santana do Araguaia. Em Belterra, o termo “Critérios” é utilizado quando se refere à avaliação do Sistema e dos Docentes e em Tailândia, apenas à avaliação do sistema. Já a nomenclatura “Fatores de Desempenho” é utilizada para ambos os tipos de avaliação apenas pelo município de Bannach. O termo “Diretrizes” utilizado nos municípios de Rio Maria e Salinópolis se refere apenas à avaliação de docentes.

Além de não haver uma nomenclatura única para designar a avaliação de desempenho de docentes e de sistema nesses municípios, ela pode-se desdobrar em outros indicadores que assumem nomes diferenciados. Tais nomenclaturas mostram um pouco do que a perspectiva de se avaliar o trabalho representa para a constituição do Estado Avaliador, conforme pontua Afonso (2000).

[...] a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras, ficando assim evidente como a mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas (AFONSO, 2000, p. 50).

O Estado Avaliador, no capitalismo, atua quando se coloca a necessidade de avaliação dos sistemas e dos professores, como é o caso dos municípios paraenses onde a avaliação de sistemas e do desempenho de docentes é presente nos PCCRs como critério para a movimentação na Carreira. Nesse sentido, tomando como referência os dados da Tabela 4, mesmo que os elementos concernentes à avaliação não tenham uniformidade ou clareza quanto à definição no que tange à nomenclatura, seu conteúdo permanece inalterado, qual seja, o de permitir que o desempenho docente possa ser mensurado.

Assim sendo, logicamente, que critérios claros permitem que as ações no sentido proposto sejam realizadas com mais objetividade, no entanto, não significa que estes ou outros elementos que se mostram vagos ou abrangentes não contribuam, também, para essa visão, inclusive se mostrando limitadores ao proposto avaliativo em perspectiva formativa, quando permitir interpretação subjetiva, dependente, portanto, da relação pessoal que pode se estabelecer no ambiente de trabalho, notadamente entre gestão e professor, corroborando ou não para que se desenvolva uma avaliação do desempenho que corresponda e se limite aos elementos referentes ao ensino.

Segundo Miyahira (2016, p. 77), “instrumentos de avaliação e ponderação do mérito para as decisões de carreira passarão, necessariamente, por alguma subjetividade”, contudo, como os resultados deverão passar pela análise do gestor avaliador é “preciso crer no bom senso e integridade dos avaliadores em tal processo”⁷⁹.

A demonstração dos elementos que constituem a avaliação de desempenho nos Planos de Carreiras Docentes indica certa subjetividade, quando, em um universo de 37 Planos que fazem referência à avaliação somente 11 apresentam elementos que podem ser considerados como critérios, mesmo que não carreguem, em conjunto, essa nomenclatura.

⁷⁹ Ibid., p. 78.

Além disso, dos que são classificados objetivamente como “critérios”, nem todos, de fato, se apresentam de forma clara e objetiva, não se excluindo a possibilidade de os demais itens de avaliação também atenderem a certa objetividade. Esse movimento de um processo avaliativo, considerado até certo ponto como contraditório, constitui a essência da medida avaliativa que é a de ponderar não apenas os instrumentos (critérios) da avaliação, mas, igualmente, a motivação para que ela seja realizada. A sociologia da avaliação pode nos apresentar maior aprofundamento nessa questão, a partir do que Afonso (2000) argumenta sobre a função da avaliação educacional:

Nas organizações, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho (por exemplo, como instrumento de seleção, promoção e desenvolvimento profissional) a avaliação é também um instrumento importante de controle e de legitimação organizacional. As escolas (enquanto organizações complexas) têm, com algumas similares, utilizado a avaliação para esses mesmos fins (AFONSO, 2000, p. 18).

A avaliação de desempenho, como instrumento de controle do trabalho docente, faz parte dos atributos e características da gestão gerencial, na medida em que atua no controle não apenas das ações do Magistério, mas, principalmente, nos resultados advindos dessa atuação, materializado-se nos resultados alcançados pelos alunos. Os dados da Tabela 4 correspondem a uma quantidade considerável de itens de avaliação por ente municipal, que são indícios muito concretos da disposição dessas localidades em adotar a política de avaliação na gestão da educação municipal.

Dito de outra forma, mesmo que os Planos circunscritos ao conjunto dos 37 municípios não apresentem, em sua totalidade, critérios bem definidos, isso não diminui a motivação dos gestores municipais no sentido de realização da avaliação dos professores, mesmo porque a avaliação tem a perspectiva de ser utilizada como parte dos critérios para que o profissional possa pleitear uma possível progressão horizontal na Carreira e posterior acréscimo remuneratório.

Em trabalho realizado por Torrecilla (2007), observa-se que a avaliação de desempenho realizada em alguns países vem sendo utilizada para viabilizar as mais diferentes finalidades em relação ao trabalho docente, seja para promoção horizontal, como critério para progressão vertical, para incremento salarial, seja até mesmo para determinar a continuidade ou não na carreira, possibilitando sanções ao docente que não alcançar os níveis definidos. O autor destaca o seguinte:

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. 24).

Quando se trata de propiciar promoção na Carreira ou incremento salarial, a avaliação de desempenho traz como consequência a necessidade de aportes financeiros por parte dos entes federados, o que certamente contraria os princípios do Estado neoliberal que tem como uma de suas intencionalidades a minimização de gastos no serviço público, conforme as definições contidas nas suas premissas orientadoras advindas da Nova Gestão Pública.

Quanto ao processo de regulação das políticas educacionais é necessário atentar para o que dispõe Barroso (2015, p. 733) quando afirma ser a regulação “[...] não só a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re) ajustamento da diversidade de ações dos actores em função dessas mesmas regras”.

Nesse sentido, as proposições implícitas ao processo de avaliação de desempenho – tais como o desenvolvimento de competências, eficiência no trabalho e eficácia na resolução dos problemas do cotidiano escolar – acabam, também, por fazer parte desse conjunto de atividades esperadas do professor e da autor fala ser parte fundamental para o processo de regulação das políticas para a educação, não se excluindo desse processo a política de valorização docente, cujo instrumento central são os PCCRs.

Ainda sobre o processo de regulação estatal, a leitura dos PCCRs nos apresenta a adoção, por parte dos municípios, das orientações concernentes à reformulação dos PCCRs do Magistério descritas na Resolução nº. 2/2009, quanto à necessidade de, a partir também da avaliação de desempenho, “XVI - constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional [...]”.

É uma orientação que atua principalmente no campo do ajuste fiscal na medida em que orienta formas para o que os entes federados tenham certo controle dos gastos públicos nessa área, defendendo a vinculação de qualquer incentivo que possa advir do processo de movimentação nas Carreiras a critérios passíveis de mensuração, diferente de como ocorria na maioria das Carreiras quando o processo de movimentação, sobretudo horizontal, decorria, quase que exclusivamente, pelo tempo de exercício profissional (DUTRA *et al.*, 2000).

É a regulação da União que está no centro das relações intergovernamentais na definição da política de financiamento da Educação Básica, cuja orientação para a determinação de gastos pelos entes federados se vincula fortemente ao princípio da efetividade do ponto de vista fiscal. Nesse sentido:

A regulação política do sistema de financiamento da educação básica no Brasil para a obtenção de ganhos de eficácia e eficiência tinha e tem por objetivo compatibilizar a expansão do atendimento como restrição orçamentária. Tornar o sistema público funcional ao objetivo estratégico de gestão do trabalho e da pobreza constituía outro atributo sistêmico, para o qual concorreram, por meio de ações e práticas diferenciadas, suas partes constitutivas: os diferentes entes federados e suas instituições (DUARTE, 2005, p. 826).

Assim sendo, entende-se que a regulação fiscal que a União exerce sobre os demais entes federados é a de racionalização orçamentária em termos dos gastos com pessoal do Magistério, no que a definição de formas objetivas de movimentação que impactem em maiores remunerações se mostra como imprescindível.

No entanto, considerando que a contradição é inerente a todas as formas de relações sociais, a definição da avaliação de desempenho como elemento fundamental nos PCCRs do Magistério pode concorrer para a melhoria do trabalho docente e da qualidade da educação, não necessariamente em perspectiva mercadológica. Ou seja, ela pode possibilitar, para além da função legal de prestação de contas do serviço público prestado à população pelo docente, a possibilidade do exercício de avaliação em seu aspecto formativo, que permita fundamentalmente a reflexão por parte do docente sobre sua prática em busca de possíveis melhorias.

Cabe destacar que é inerente ao processo de regulação o seu caráter contraditório, como apontado por Barroso (2005), motivo pelo qual entendemos que a implementação de qualquer política social depende da mediação operada em seu interior, ou seja, é um movimento dialético, pois é caracterizada pelas relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas (NETTO, 2011).

Nesse sentido, tomando por base a regulação do sistema educativo em que Barroso (2005, p. 733-734) afirma que “[...] não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo composto que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre acção dos ‘regulados’”, entendemos a presença da avaliação de desempenho em PCCRs do Magistério de municípios do Pará como algo a ser melhor debatido, pois deve constituir como uma possibilidade de maior participação docente na política educacional e nos processos decisórios das redes municipais de ensino

demandando, no entanto, que para se efetivar esse propósito, os professores precisariam ser vistos e tratados como parte fundamental e estratégica de formulação das políticas educacionais. É nesse contexto, por exemplo, que Afonso (2000) defende a avaliação formativa como eixo fundamental na articulação entre o Estado e a comunidade.

Ainda que a avaliação de desempenho tenha alguns de seus indicadores e formas de processamento orientados pelas Diretrizes de Carreira, entendemos como importante verificar de que forma eles se manifestam nos documentos de Carreira dos municípios do Pará pesquisados. É conveniente pontuar que a avaliação de desempenho nos PCCRs do Magistério da Educação Básica dos municípios paraenses constitui uma expressão real de manifestação do Estado Avaliador, seja pelo número expressivo de municípios que a possuem nas estruturas de seus Planos, seja por seus possíveis impactos nas atividades docentes quando levadas a efeito.

Nessa perspectiva, questiona-se: a avaliação de desempenho presente nos PCCRs dos municípios do Pará se configura como um dos requisitos para a movimentação na Carreira, no sentido de propiciar a progressão e o desenvolvimento dos professores nesses municípios ou funciona como controle e responsabilização pelos resultados da escola e dos alunos? O próximo item trata da caracterização da avaliação de desempenho docente nos PCCRs dos municípios paraenses, focalizando seus critérios e demais elementos.

4.4 A avaliação do desempenho docente nos PCCRs do Magistério, como critério para a movimentação na Carreira

Os processos de gerencialismo na política pública educacional procuram desencadear ações que respondam aos propósitos de mecanismos de gestão voltados ao controle dos resultados, de forma a medir a efetividade dos serviços públicos com eficiência.

Esse princípio geralmente é justificado quando da adoção de ações que defendem a qualidade da educação pela via não do aumento de investimentos, mas de formas novas de procedimentos que garantam alto grau de racionalidade dos recursos disponíveis. É o discurso de se fazer muito com pouco, influenciando as políticas de austeridade fiscal que levam ao sucateamento da prestação de serviços públicos. É uma lógica que está alinhada ao princípio do “Estado mínimo” tão necessário ao intento capitalista de fortalecimento da economia em detrimento dos demais setores.

Essa concepção de um Estado não interventor nas questões sociais é resultado de sua vinculação com o atual modelo econômico que atua, nas políticas públicas, segundo

Przeworsky (1995), a partir de dois objetivos funcionais: a acumulação e a legitimação, pois “[...] o objetivo das instituições estatais, em todas as sociedades capitalistas, é promover a acumulação e a legitimação ou, à medida que tais objetivos são mutuamente contraditórios, maximizar a acumulação sob o constrangimento da paz social (PRZEWORSKY, 1995, p. 91).

Nesse contexto, ações que demandem incremento de mais recursos financeiros para se efetivarem precisam ter sua viabilidade atestada pelo grau de importância e pelos pontos positivos advindos delas, avaliando-se a relação custo-benefício. Assim, qualquer política que represente aumento remuneratório precisa ter o seu grau de efetividade certificado para a correspondente disponibilização de pagamento.

Esse princípio se manifesta nos PCCRs principalmente quando da adoção de critérios para a movimentação na Carreira, seja em sentido vertical ou horizontal, em que se demanda a comprovação de alguns pré-requisitos para tal, que atuam não somente no sentido de limitar ao número mínimo de servidores a essas progressões, permitido ao ente maior controle financeiro com menor impacto nas despesas, como também, em contrapartida, corrobora para o processo de regulação das políticas educacionais, impondo critérios que podem influenciar a definição da natureza do trabalho docente e da profissionalização dos professores.

A avaliação de desempenho, como critério para a movimentação na Carreira, pode ter certo grau de influência para a efetivação do propósito pelo Estado gerencial quando da adoção de medidas de racionalização de gastos públicos com educação, em que a perspectiva de gestão se vincula ao modelo empresarial, como pontuado anteriormente. Nesse contexto, segundo Jeffrey (2012, p. 58) “[...] o modelo de organização é centrado nas pessoas e o valor é dado pelo sucesso competitivo dos sujeitos”. Por isso que “ao debate ou iniciativas de avaliação dos profissionais tem sido gradualmente aliada a perspectiva de se associar incentivos aos seus resultados” (SOUSA, 2008, p. 82).

No que se refere às implicações para a Carreira do Magistério é necessário considerar esse movimento na medida em que “[...] tem implicações diretas na valorização dos profissionais da educação, que passa a ser reconhecido pela responsabilidade, grau de comprometimento e grau de disciplina”⁸⁰.

Considerando esse contexto e tendo a avaliação de desempenho nos PCCRs do Magistério um papel de destaque no que se refere à sua utilização como critério para a movimentação na Carreira, há a necessidade de analisarmos qual sua efetiva implicação para esse propósito. Antes, porém, é preciso esclarecer que a “carreira se constitui na organização

⁸⁰ SOUSA, loc. cit.

dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente” (DUTRA JR *et al.*, 2000, p. 36).

Desta forma, o desenvolvimento na Carreira ocorre por meio da movimentação com base nas progressões no sentido horizontal (classe/nível/padrão) e vertical (nível/classe/padrão), as quais são parte importante dentro dos Planos, tendo em vista que este documento, “[...] consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração”⁸¹.

Portanto, é por meio dos Planos de Carreira que são definidos os critérios avaliativos de movimentação na Carreira, bem como outros aspectos importantes, como a remuneração, a jornada de trabalho, etc. A progressão no sentido horizontal refere-se à movimentação através de critérios como formação continuada, avaliação de desempenho, tempo de serviço, qualificação em serviço, entre outros fatores que podem se modificar a depender do município, enquanto a progressão no sentido vertical apresenta, em geral, o fator titulação ou formação inicial como critério padrão (GUTIERRES, 2010).

Embora esses critérios citados para cada tipo de progressão possam ser frequentes nos Planos de Carreira, outros aspectos, em ambos os sentidos da movimentação, podem ser acrescentados ao documento, a depender das necessidades e dos interesses de cada ente federado, inclusive a avaliação de desempenho.

A análise dos PCCRs dos 37 municípios paraenses identificados como os que adotaram a avaliação de desempenho docente nos permitiu demonstrar a que tipo de movimentação na Carreira a avaliação de desempenho tem atuado como requisito: à movimentação horizontal ou à movimentação vertical. O Quadro 7, a seguir, demonstra o tipo de movimentação, a periodicidade e a quantidade de referências da movimentação horizontal, de acordo com o previsto nos Planos de Carreira.

Quadro 7 – Avaliação de desempenho como critério por tipo de movimentação, periodicidade, interstício e quantidade de referências da movimentação horizontal

Município	Tipo de movimentação		Periodicidade da Avaliação de Desempenho (ano)	Interstício para a progressão (ano)	Quantidade de referências
	Horizontal	Vertical			
Abaetetuba	x		1	3	9
Alenquer	x		1	2	18
Almerim	x		1	3	10
Anapu	x		1	3	12
Baião	x		1	3 (sendo alternada: 01 automática e 01 mediante	10

⁸¹ DUTRA JR., loc. cit.

				avaliação)	
Bannach	x		1	3	9
Belterra	x		1	3	10
Bragança	x		3	3 (alternada: 01 automática e 01 mediante avaliação)	11
Brasil Novo	x		1	3	11
Cachoeira do Piriá	x		1	5	9
Cametá		x	1	5	6
Castanhal	x		2	5	8
Conceição do Araguaia	x		1	3	11
Curralinho	x		1	3 (alternada: 01 automática e 01 mediante avaliação)	12
Igarapé-Miri	x		1	5	6
Inhangapi	x		1	3 (alternada: 01 automática e 01 mediante avaliação)	12
Jacareacanga	x		1	3	8 (A-H) A-B: 03 anos B-C-D-E: 04 anos F-G-H: 05 anos
Jacundá	x		1	3	12
Melgaço	Não é critério para movimentação		1	5	8
Moju	x		1	3	12
Novo Progresso	x		1	2	16
Oriximiná	x	x	1	3	10
Parauapebas	x		18 meses	3	10
Pau-d'arco	x		3	3 (alternada: 01 por qualificação e 01 mediante avaliação)	10
Ponta de Pedras	Não é critério para movimentação		1	5	10
Prainha	x		3	3	10
Rio Maria	x		3	3	12
Rondon do Pará		x	1	5	6
Rurópolis	x		1	3	10
Salinópolis	x		1	3	12
Santa Maria das Barreiras	x		1	3 (alternada: 01 automática e 01 mediante avaliação)	12
Santana do Araguaia	x		3	3	12
São Domingos do Capim	x		1	5 (alternada: 01 automática e 01 mediante avaliação)	8
São Miguel do Guamá	x		1	3 (alternada: 01 automática e 01 mediante avaliação)	12
Tailândia	x		1	3	8
Trairão	x		1	3	8
Vigia	x		3	3	9

Fonte: PCCRs dos municípios (organizado pelo autor).

O Quadro 7 fornece informações que nos possibilitam fazer uma leitura um pouco mais detalhada sobre a avaliação de desempenho docente enquanto requisito para o processo de movimentação na Carreira do Magistério nos municípios do Pará. Na maior parte deles (33 ou 89,1%), a avaliação permite a movimentação horizontal, excetuando-se Cametá e Rondon do Pará, onde ela permite tão somente a vertical. Em outros 02 (dois), Melgaço e Ponta de Pedras, ela não se constitui como critério, apesar de estar presente nos PCCRs como fundamental aos professores e aos sistemas de ensino de ambos os municípios.

No que se refere à periodicidade, em 29 ou 78,3% dos municípios ela é anual, em 01 (Parauapebas) deve ser realizada em um ano e meio, em 01 (Castanhal) ela é bianual e em 06 (Bragança, Pau-d'arco, Prainha, Rio Maria, Santana do Araguaia e Vigia) ela é trianual. Percebe-se, assim, que a avaliação anual é a mais frequente dentre os municípios pesquisados.

Essa perspectiva de avaliar constantemente a atuação docente é um indicativo de que o propósito em se adotar instrumentos de avaliação permanente nos PCCRs decorre do necessário acompanhamento que o desempenho deve preceder, indicando que a efetividade de atuação do professor deve ser materializada nos resultados anuais das avaliações em larga escala que os sistemas municipais hoje integram.

Esse fundamento de que a atuação do servidor público deve ter acompanhamento constante, a fim de se verificar sua efetividade, é um dos indicadores de que o setor público cada vez mais busca se alinhar à perspectiva empresarial em termos de demonstração de resultados efetivos e objetivos de produtividade. É a gestão por resultados, presente nos setores da administração pública, inclusive na educação.

No Brasil, mais intensamente a partir da década de 1990, os instrumentos de gestão por resultados têm sido adotados na administração pública. As avaliações foram os primeiros instrumentos a serem disseminados na educação. E, assim como na experiência internacional, foram adotados mecanismos de incentivo, premiação e sanção (SEGATTO; ABRUCIO, 2017, p. 87).

Podemos, então, considerar que os instrumentos de avaliação, como o de desempenho, na Carreira docente, são elementos da gestão por resultados, por esse motivo precisam se relacionar aos procedimentos que fazem referência direta não somente ao acompanhamento da produção docente, como também em associação à possível progressão salarial.

No que confere aos interstícios para a progressão ou movimentação pela avaliação de desempenho, tomando os dados do Quadro 7, os Planos demonstram que 27 municípios adotam o tempo 03 anos necessários à movimentação, ou seja, em 72,9%, enquanto 08

adotam o tempo de 05 anos. Os outros 02 municípios adotam o interstício de 02 anos necessários para a progressão.

Mesmo os municípios que adotam a avaliação de desempenho como critério para a movimentação na Carreira do Magistério, também a dispensam para esse propósito. Ou seja, a progressão é feita ora via avaliação de desempenho, ora de forma automática por tempo de serviço. Essa forma de progressão é realizada por um número considerável de municípios, a saber: Baião, Bragança, Curralinho, Inhangapi, Pau-d'arco, Santa Maria da Barreiras, São Domingos do Capim e São Miguel do Guamá.

A amplitude na Carreira nos Planos acompanha a tendência de progressão pelo tempo das referências correspondente ao necessário à aposentadoria⁸² dos docentes, indicando que a avaliação de desempenho é uma exigência que acompanha toda a vida funcional dos professores desses municípios. Nesse sentido, a não efetivação da progressão por motivo de insuficiência de desempenho nas avaliações ou por motivo de limitações financeiras que restringem as movimentações, a amplitude na Carreira docente pode ser comprometida.

Os dados revelaram que, com exceção de Cametá e Rondon do Pará, todos os demais utilizam a avaliação de desempenho como critério para a movimentação horizontal, correspondendo ao percentual de 94,5% dos municípios pesquisados. Vejamos como isso está previsto no PCCR de alguns municípios:

Art.12 - Progressão horizontal é a passagem do servidor em educação de uma classe para outra imediatamente superior, desde que esteja no efetivo exercício do cargo para o qual prestou o concurso.

§ 1º A progressão decorrerá de avaliação que considerará o desempenho, a qualificação em instituições credenciadas e o conhecimento do profissional de educação pública municipal (CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA, 2014).

Art. 20 - A progressão funcional horizontal é a passagem do trabalhador da educação de uma classe para outra imediatamente superior, dentro do respectivo cargo de ingresso no serviço público municipal e dar-se-á de forma alternada, ora automática, ora mediante a avaliação de desempenho a cada interstício de três anos, computando-se para este fim, o tempo de efetivo exercício no cargo, incluindo os afastamentos temporários remunerados, previstos no Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Baião. (BAIÃO, 2016).

Art. 19 - A Progressão Horizontal na Carreira é a passagem dos ocupantes dos cargos

⁸² No ano de 2021, a Previdência tem como regra para aposentaria dos professores 25 anos de contribuição e idade mínima de 57 anos, para as mulheres e de 60 anos para os homens. Essa regra somente se aplicará aos que comprovarem, exclusivamente, tempo de efetivo exercício nas funções de Magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Para mais informações, acessar: <https://www.gov.br/inss/pt-br/assuntos/noticias/confira-as-principais-mudancas-da-nova-previdencia>.

do Grupo Ocupacional Magistério de uma Classe para outra, dentro do mesmo Nível, e ocorrerá após 05 (cinco) anos de efetivo exercício e ainda mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho, e a participação em programas de formação e/ou qualificação profissional relacionada à Educação (CASTANHAL, 2012).

Art. 25. A Progressão Horizontal na Carreira é a passagem dos ocupantes dos cargos do Grupo Ocupacional Magistério e do Grupo Ocupacional Apoio e Administrativo de uma Classe para outra, dentro do mesmo Nível, e ocorrerá mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho, com normas disciplinadas mediante Lei, e a participação em programas de formação e/ou qualificação profissional relacionadas à Educação (ABAETETUBA, 2009).

Art. 21 - A Progressão Horizontal na Carreira é a passagem dos ocupantes dos cargos do Grupo Ocupacional Magistério e do Grupo Ocupacional Apoio e Administrativo de uma Classe para outra, dentro do mesmo Nível, e ocorrerá mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho, com normas disciplinadas mediante Lei, e a participação em programas de formação e/ou qualificação profissional relacionadas à Educação.

§ 1º - A progressão horizontal dar-se-á por antiguidade e/ou merecimento (MOJU, 2011).

A significativa quantidade de municípios (107) que adotam a avaliação de desempenho para as movimentações corrobora para um cenário em que os entes municipais parecem assumir o que Segatto e Abrucio (2017) destacam quanto à gestão por resultados como elemento da Administração Gerencial presente, portanto, nas dinâmicas concernentes às Políticas Públicas Educacionais, pois “[...] também chegou às políticas educacionais a partir do uso de indicadores de desempenho e da avaliação dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores” (SEGATTO; ABRUCIO, 2017, p. 87).

A partir da leitura dos PCCRS dos municípios paraenses, constatou-se que a avaliação de desempenho docente aparece nesses documentos seja como critério para a movimentação na Carreira, seja como elemento descrito como fundamental para o aprimoramento profissional e a conseqüente melhoria da qualidade da educação. A presença da avaliação de desempenho nesses PCCRs é resultado da política de regulação da educação pública por parte do Estado, cuja forma de atuação se volta para o controle das dinâmicas profissionais desenvolvidas pelos professores, bem como no controle dos resultados de seu trabalho.

Portanto, a adoção da avaliação de desempenho como requisito ou critério para o desenvolvimento na Carreira do Magistério da Educação Básica parece coadunar com os propósitos de minimização dos direitos do professor na medida em que não basta mais o tempo e a experiência no serviço, é preciso apresentar uma série de resultados que, traduzidos em pontuações, podem resultar na progressão funcional.

Não obstante, nem todos poderão pleitear tais progressões, uma vez que apenas os mais produtivos terão alcançado essa possibilidade. Mesmo quando haja o alcance da

pontuação, não haverá possibilidade de todos progredirem, visto que pode haver delimitação de vagas, o que se constitui como estratégico para a economia de recursos (GUTIERRES, *et al.*, 2013).

Da mesma forma que a avaliação de desempenho é um critério importante para o processo de movimentação horizontal, outros critérios aparecem associados para que a movimentação de fato de efetive, conforme demonstra o Quadro 8:

Quadro 8 – Requisitos para a movimentação horizontal de professores da Educação Básica de municípios do Pará, para além da avaliação de desempenho

Ord.	Município	Outros critérios necessários à movimentação horizontal
1.	Abaetetuba	Qualificação
2.	Alenquer	Qualificação
3.	Almerim	Qualificação
4.	Anapu	Qualificação
5.	Baião	critério único (Avaliação de Desempenho)
6.	Bannach	critério único (Avaliação de Desempenho)
7.	Belterra	Qualificação; Assiduidade
8.	Bragança	critério único (Avaliação de Desempenho)
9.	Brasil Novo	Qualificação
10.	Cachoeira do Piriá	Qualificação; Tempo
11.	Cametá	Qualificação; Conhecimentos Profissionais
12.	Castanhal	Qualificação
13.	Conceição do Araguaia	Qualificação; Conhecimentos Profissionais
14.	Curralinho	critério único (Avaliação de Desempenho)
15.	Igarapé-Miri	critério único (Avaliação de Desempenho)
16.	Inhangapi	critério único (Avaliação de Desempenho)
17.	Jacareacanga	Qualificação
18.	Jacundá	critério único (Avaliação de Desempenho)
19.	Melgaço	critério único (Avaliação de Desempenho)
20.	Moju	Qualificação
21.	Novo Progresso	critério único (Avaliação de Desempenho)
22.	Oriximiná	critério único (Avaliação de Desempenho)
23.	Parauapebas	Qualificação
24.	Pau-d'arco	Qualificação
25.	Ponta de Pedras	critério único (Avaliação de Desempenho)
26.	Prainha	critério único (Avaliação de Desempenho)
27.	Rio Maria	critério único (Avaliação de Desempenho)
28.	Rondon do Pará	Qualificação; Conhecimentos Profissionais
29.	Rurópolis	critério único (Avaliação de Desempenho)
30.	Salinópolis	critério único (Avaliação de Desempenho)
31.	Santa Maria das Barreiras	critério único (Avaliação de Desempenho)
32.	Santana do Araguaia	critério único (Avaliação de Desempenho)
33.	São Domingos do Capim	critério único (Avaliação de Desempenho)
34.	São Miguel do Guamá	critério único (Avaliação de Desempenho)
35.	Tailândia	Qualificação
36.	Trairão	Qualificação; Conhecimentos Profissionais
37.	Vigia	Qualificação

Fonte: PCCRs dos municípios (organizado pelo autor).

Dos 37 municípios, em 19 a avaliação de desempenho é critério único para a movimentação, ou seja, em 51,4% dos Planos. Contudo, nos demais, há outros critérios, como Qualificação, Conhecimentos Profissionais, Tempo e Assiduidade.

Nessas associações de critérios, 18 municípios apresentam em seus Planos de Carreira a Qualificação como critérios de movimentação horizontal, os que apresentam Conhecimentos Profissionais são 04, 01 deles apresenta Assiduidade como critério e apenas 01 apresenta o Tempo de serviço como critério de progressão horizontal. Mesmo não descrito nos PCCRs, em todos o Tempo poderia ser um critério a se considerar visto que, nos PCCRs, a movimentação na Carreira não pode prescindir de Interstício de Tempo de efetivo exercício no cargo. No entanto, parece redundante pontuar esse item como critério, uma vez que ele se constitui como condição primeira para tal progressão.

Dutra *et al.* (2000) destacam que a nova concepção de Carreira advinda com a Resolução nº. 03/1997, que dispôs sobre as primeiras Diretrizes Nacionais para a elaboração dos Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, buscou abandonar a excessiva valorização do tempo de serviço como fator de progressão, que os Planos até então carregavam.

Uma das propostas da década de 1980 para que as Carreiras escalonadas buscassem melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos, como demanda das reformas estruturais da política salarial docente, foi buscando-se modificações na maneira de avaliar e recompensar os professores, para o que a Carreira docente precisaria ser modificada “alterando a tradicional estrutura piramidal, credencialista e de tempo de serviço” (MORDUCHOWICZ, 2003, p. 27).

Se fizermos as devidas mediações, perceberemos que a avaliação de desempenho como critério único, descrita em mais de 50% dos Planos, reforça a tese de que o propósito em se acompanhar o desempenho docente é fortemente defendido pelo Estado Avaliador, ao mesmo tempo em que desconsidera outros elementos como necessários ao processo de movimentação na Carreira, explicitando o caráter de mensuração da produtividade que esse tipo de avaliação assume nos interiores dos PCCRs.

Dessa forma, perde-se de vista o caráter formativo que a avaliação tem na profissionalização, associado à valorização docente, no que consideramos ser o Plano de Carreira não somente um instrumento normativo da profissão, mas também um importante

elemento que pode atuar, formativamente, para a promoção de uma educação voltada para a cidadania.

Os Planos de Carreira, portanto, são instrumentos elaborados e implementados em perspectiva de correlação de forças, mediados pelo nível de organização e protagonismo que a classe de professores pode ou não assumir no interior das redes de ensino, em que os sindicatos assumem papel importante na concepção dos Planos, por isso mesmo ele deve ser concebido como instrumento político.

A ideia de valorização do magistério por meio de planos de carreira está no debate sindical e no arcabouço legal brasileiro há bastante tempo, entretanto ainda se encontra um cenário muito desigual de realização de tal demanda. Assim, na diversidade de contextos locais brasileiros, encontraremos situações de ausência de planos, de planos aprovados, porém não efetivados, e uma gama imensa de planos de carreira com lógicas distintas em execução. Parte dessa variação tem relação com a forma de como, no contexto federativo, a proteção ao trabalho do servidor público é concebida (GOUVEIA; TAVARES, 2012, p. 189).

Nesse contexto, considerando que os professores tendem a assumir certo nível de participação na elaboração e acompanhamento dos PCCRs em seus municípios, há de se evidenciar a contribuição que os mesmos exercem para a efetivação de tal visão e política instituída pelo Estado, ou por considerarem importante que se tenha somente a avaliação para a devida movimentação na Carreira, ou por não participarem efetivamente e criticamente do processo de acompanhamento dos PCCRs.

Em muitas situações, os profissionais da Educação Básica não conseguem compreender os Planos de Carreira para além de sua função legal, ou seja, o processo de alienação não lhes permite compreendê-los como fundamentais instrumentos à valorização que favoreça uma educação socialmente referenciada, baseada em princípios como gratuidade, gestão democrática, igualdade de acesso e permanência, pluralidade de ideias, dentre outros, de modo que “a carreira dos profissionais da educação, portanto, não deve ser vista e trabalhada apenas pelo seu viés técnico, corporativo, funcional, mas deve estar articulada com uma concepção de educação pública que atenda a esses princípios” (NORONHA, 2016, p. 61).

Ainda com relação ao Quadro 8, a apresentação de um percentual 48,5% – que corresponde a 18 Planos nos quais a Qualificação se destaca como critério também necessário à movimentação na Carreira – nos mostra como as redes municipais consideram fundamental e estratégica a formação atrelada ao desenvolvimento na Carreira. Ressalta-se que os Planos, nesse aspecto da movimentação horizontal, quando evidenciam a “Qualificação”, na verdade,

se referem à ação formativa e continuada representada por cursos de curta duração, seminários e encontros pedagógicos.

Assim sendo, para que a formação continuada não se constitua simplesmente por “atualização” ou “reciclagem” – termos bastante usados no passado quando em referência ao processo de formação do professor em serviço –, ou seja, momento de capacitação pura e simplesmente para a realização de tarefas do cotidiano laboral, cabe ao docente entendê-la como fundamental ao seu processo de profissionalização. Importante ponderar, também, o que Maués (2004) destaca com relação aos objetivos da formação continuada no contexto do capitalismo, em que ressalta seu aspecto instrumental, pois considera que:

[...] a preocupação que os organismos internacionais têm demonstrado pela formação em serviço pode significar um esvaziamento da formação inicial e dos diplomas, para uma priorização da experiência adquirida fora da escola e da capacitação de acordo com as necessidades pontuais apresentadas pelo mercado. A educação à distância tem sido a modalidade mais indicada para o desenvolvimento da formação (MAUÉS, 2004, p. 89).

Logo, é basilar conceber a formação continuada não somente como um requisito para a movimentação na Carreira, desqualificando-a, mas, sobretudo, como mecanismo de qualificação social e política, necessária à formulação de estratégias de intervenção que favoreçam a uma educação socialmente referenciada.

Para o alcance dessa dimensão junto aos professores, Nóvoa (1991) argumenta:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p.30).

A LDB prevê, em seu Art. 67, que os sistemas de ensino promovam a valorização do Magistério através de seus Planos de Carreira por meio dos processos de formação inicial e continuada, referendado pelo PNE 2014 que, em suas metas, destaca a formação continuada dos profissionais da educação em todos os níveis de ensino como fundamental para a efetivação das estratégias. Nessa perspectiva, a Resolução nº. 2/2009 (Diretrizes para os PCCRS) destaca: “XII - assegurar, no próprio sistema ou em colaboração com os demais sistemas de ensino, a oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada para aperfeiçoamento profissional, inclusive em nível de pós-graduação”.

Contudo, é essencial entender que o incentivo por parte do Estado para que se efetive a política de formação continuada constitui um movimento de certo ajustamento da educação e de seus agentes aos preceitos neoliberais, na medida em que as políticas de formação de

professores têm apresentado grande interesse por parte dos governantes, sobretudo pelo fato de a escola ter deixado, em alguns momentos, de apresentar respostas às novas demandas do capital, conforme afirma Maués (2004):

De uma maneira geral, a formação contínua vem se constituindo uma parte integrante de todas as reformas que estão se processando, tendo sempre como objetivo maior a busca de um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional. O fato em si, sem uma análise mais aprofundada, não parece trazer nenhum problema do tocante aos fins da educação, contudo, quando se analisa de forma política e contextualizada pode-se observar que, sociologicamente falando, essa formação tem o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que cada vez mais se prende à exigência do mercado e na qual a educação está sendo questionada por ser tratada como uma mercadoria e a escola como uma empresa (MAUÉS, 2004, p. 80).

Tendo ainda o Quadro 8 como análise, no que se refere aos “Conhecimentos Profissionais” como outro critério para a movimentação na Carreira e descrito nos PCCRs de 04 municípios (Cametá, Conceição do Araguaia, Rondon do Pará e Trairão), ressalta-se o relativo destaque que as redes de ensino buscam dar à avaliação de conhecimento, na medida em que esses conhecimentos profissionais precisam ser atestados por “provas”. Ou seja, é mais uma estratégia para buscar medir o grau de capacidade que o professor possui para mostrar o seu nível de habilidades, constituindo-se, desta maneira, um controle sobre o trabalho docente.

Para Freitas (2003), a certificação de professores através de exames foi uma ação muito discutida e adotada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que através da Portaria nº.1.403, de 09 de junho de 2003, o Ministério da Educação instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores que materializava o

[...] mecanismo de avaliação e premiação dos professores, processo do qual poderão participar também os professores leigos, reforçando a noção de competência individual para determinadas tarefas e não para o trabalho, entendido como totalidade rica de múltiplas e complexas relações (FREITAS, 2003, p. 1099).

Maués (2004) pontua que o objetivo principal era avaliar os professores através de um Exame Nacional de Certificação, testando conhecimentos, competências e habilidades dos profissionais que estivessem no exercício da função, bem como os concluintes dos cursos de licenciatura de nível superior. Os aprovados receberiam uma certificação com validade de 05 anos, além de uma bolsa de incentivo à formação continuada, que ainda dependia de regulamentação. A Portaria nº. 1.403, de 09 de junho de 2003, que instituíra o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, foi revogada no ano seguinte, em 2004.

Buscava-se na avaliação de desempenho docente a centralidade para atingir a qualidade da educação com a responsabilização, na medida em que focaliza “os aspectos regulatórios dessas políticas, quais sejam, a acreditação de cursos e certificação/recertificação de competências docentes, com base em exames teóricos e práticos” (FREITAS, 2003, p. 1100).

Segundo Aguiar *et al.* (2016), essas políticas de regulação via criação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores provocaram grandes discussões, polêmicas e fortes reações de entidades acadêmicas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP e de sindicatos, principalmente a CNTE, ocasionando a revogação da Portaria nº. 1.403/2003 pela Portaria nº. 1.179, de 6 de maio de 2004, instituindo o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Entende-se, assim, que os “Conhecimentos Profissionais” se constituem como um conjunto de competências que precisam ser demonstrados como requisito para a obtenção da movimentação, de forma a permitir entender o acúmulo profissional docente em determinado período. Para Gorzoni e Davis (2017), a competência profissional dos docentes:

[...] se refere aos recursos intelectuais empregados na construção do repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para desenvolver a ação didática, a análise e reflexão sobre a prática e condição de intervir no meio externo para favorecer o ensino (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1400).

Portanto, não se pode dimensionar, por tratar-se de compreensão muito ampla referente às várias dinâmicas que se estabelecem no cotidiano escolar. A avaliação de desempenho nos PCCRs do Magistério dos municípios paraenses tem bastante influência na movimentação na Carreira onde há prevalência dos itens hoje adotados para a realização da avaliação.

O papel que essa avaliação assume para o processo de movimentação horizontal é associado a elementos variados, mas parece prevalecer a produtividade do professor. Este é um aspecto fundamental para entendê-la para além de sua forma aparente, como instrumento avaliativo que está a serviço do Estado para permitir o nível de produtividade do docente no trabalho, buscando balizar parâmetros de qualidade para a educação pública a partir da produção dos alunos, mediada pela produção dos professores.

Para isso, é importante entender em que perspectivas a avaliação de desempenho se apresenta hoje nos PCCRs de forma ainda mais minuciosa. O critério utilizado para o aprofundamento da análise foi baseado na quantidade de itens de avaliação apresentados pelos municípios onde a política de avaliação se apresentou de forma mais detalhada nos PCCRs de

forma geral (sistema e docentes). O Quadro 9, a seguir, apresenta a situação dos 37 municípios em relação a essa questão.

Quadro 9 – Classificação dos municípios quanto ao quantitativo de itens de avaliação

Ord.	Município	Nº. de itens de avaliação de desempenho
1º	Tailândia	21
2º	Anapu	13
3º	Bannach	12
4º	Rurópolis	12
5º	Bragança	11
6º	Melgaço	11
7º	Moju	11
8º	Parauapebas	11
9º	Rio Maria	11
10º	Santana do Araguaia	11
11º	Vigia	11
12º	Castanhal	10
13º	Currálinho	10
14º	Salinópolis	10
15º	Almerim	9
16º	Inhangapi	9
17º	Ponta de Pedras	9
18º	Rondon do Pará	9
19º	Santa Maria das Barreiras	9
20º	São Miguel do Guamá	9
21º	Cachoeira do Piriá	8
22º	Baião	7
23º	Jacundá	7
24º	São Domingos do Capim	7
25º	Conceição do Araguaia	6
26º	Alenquer	5
27º	Brasil Novo	5
28º	Novo Progresso	5
29º	Abaetetuba	4
30º	Cametá	4
31º	Igarapé-Miri	4
32º	Jacareacanga	4
33º	Oriximiná	4
34º	Pau-d'arco	4
35º	Belterra	3
36º	Prainha	3
37º	Trairão	3

Fonte: PCCRs dos municípios. (organizado pelo autor).

As informações do quadro 09 demonstram que os municípios que apresentaram maior diversidade e variedade de itens relacionados aos critérios de avaliação de desempenho docente foram 11: Alenquer, Almerim, Bannach, Brasil Novo, Cachoeira do Piriá, Novo Progresso, Parauapebas, Pau-d'arco, Ponta de Pedras, Santana do Araguaia e Tailândia. Por

consequente, esses municípios foram tomados para uma análise mais aprofundada considerando os objetivos da pesquisa, o que será feito no capítulo seguinte.

5 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NOS MUNICÍPIOS PARAENSES: VALORIZAÇÃO OU PRODUTIVISMO?

Nesse capítulo, demonstra-se a análise do conteúdo dos itens da avaliação de desempenho de professores da Educação Básica constantes nos Planos de Cargos e Carreira – PCCRs dos 11 municípios paraenses que apresentam o maior número deste critério, destacando-se os elementos presentes em cada item avaliativo: princípios, diretrizes, parâmetros, fatores de desempenho e critérios. Dessa forma, procura-se problematizar e discutir tais itens visando uma reflexão que nos permita identificá-los articulados aos propósitos de valorização docente ou aos propósitos produtivistas associados ao gerencialismo na educação.

A análise, nesse capítulo, buscará a possível relação da avaliação de desempenho docente com os princípios da gestão adotada nos últimos anos no serviço público fundamentada na Nova Gestão Pública, bem como possíveis indícios de valorização dos professores.

5.1 Os termos da avaliação de desempenho nos PCCRs dos municípios paraenses

Os 11 municípios que apresentaram maior diversidade e variedade de critérios de avaliação do desempenho em seus PCCRs direcionados aos docentes foram: Alenquer, Almerim, Bannach, Brasil Novo, Cachoeira do Piriá, Novo Progresso, Parauapebas, Paud'arco, Ponta de Pedras, Santana do Araguaia e Tailândia.

A Tabela 5, abaixo, mostra os 33 termos sobre a avaliação de desempenho que aparecem nos 11 PCCRs, apresentando-se, por vezes, alternadamente entre Parâmetros, Fatores de Desempenho e Critérios. Nesta classificação de termos, não consta Princípios nem Diretrizes.

Tabela 5 – Frequência dos termos sobre avaliação de desempenho nos PCCRs

Ord	Termos	Frequência com que os termos aparecem			
		Total	Parâmetros	Fatores de Desempenho	Critérios
1.	Pontualidade	09	01	02	06
2.	Assiduidade	08	01	01	06
3.	Qualidade e produtividade	06	01	01	04
4.	Produção acadêmica	05			05
5.	Responsabilidade	04	01	01	02
6.	Conduta no trabalho	04	01	01	02
7.	Projetos desenvolvidos	04			04
8.	Rendimentos dos discentes	04		01	03
9.	Urbanidade	03	01	01	01

10.	Disciplina	03	01	01	01
11.	Formação continuada	03			03
12.	Capacitação	03	01	01	01
13.	Aperfeiçoamento	03			03
14.	Relacionamento interpessoal	03	01		02
15.	Eficiência e eficácia	03		01	02
16.	Comprometimento	03	01		02
17.	Desempenho	02			02
18.	Participação em conselhos	02			02
19.	Iniciativa	02		01	01
20.	Planejamento e organização	02			02
21.	Domínio do cargo	02	01		01
22.	Execução das ações	02	01		01
23.	Competência	01	01		
24.	Participação em eventos	01			01
25.	Participação em atividades voluntárias	01			01
26.	Participação em comissões	01			01
27.	Preparação	01		01	
28.	Uso de equipamentos	01			01
29.	Integração dos objetivos	01	01		
30.	Participação em atividades extra-classe	01			01
31.	Participação na administração do ensino	01			01
32.	Participação na elaboração do PPP	01	01		
33.	Articulação com a comunidade	01			01

Fonte: PCCRs dos municípios (organizado pelo autor).

Pela Tabela acima, destacamos que os 04 termos que mais se repetem são: Pontualidade (09 vezes), Assiduidade (08 vezes), Qualidade e produtividade (06 vezes) e Produção acadêmica (05 vezes). Todos se apresentam com frequência como critérios da avaliação de desempenho nos PCCRs.

Por critérios, entendemos ser o sentido de uma norma de escolha, que conduz a determinado juízo de valor. Torrecilla (2007) destaca em seus estudos que todos os 50 países da América e Europa apresentam algum sistema de promoção horizontal com base em determinados critérios.

Os critérios da avaliação de desempenho apresentados a partir da Tabela 5, pelos 04 termos destacados, nos indicam algumas inferências sobre os sentidos subjacentes. “Pontualidade”, “Assiduidade”, “Qualidade e Produtividade” são termos voltados à racionalidade produtiva do trabalho docente no interior do capitalismo e que também estão presentes na configuração de Carreira do Magistério na perspectiva burocrática.

Para Assalin (2018), o modelo de Administração Pública Burocrática, que surge como combate ao patrimonialismo, trouxe “[...] normas e leis que controlavam as ações dos agentes

públicos e os recursos, de modo a tornar a administração pública mais eficiente, isenta de erros, a melhor maneira de se alcançar resultados” (ASSALIN, 2018, p. 66-67).

Para Chanlat (1995), a carreira de tipo burocrático caracteriza-se por “divisão elaborada do trabalho; rígida hierarquia de papéis e de estatutos; regulamentação onipresente; centralização de poder; impessoalização das relações” (CHANLAT, 1995, p. 73). Portanto, a “Pontualidade”, “Assiduidade”, “Qualidade e produtividade” descritas nos critérios de avaliação de desempenho dos PCCRs dizem mais respeito a forma de uma carreira engessada pela estrutura pré-determinada, do que necessariamente à natureza do trabalho docente.

Para Palazzo e Gomes (2009) o que corresponde fielmente às definições de burocracia quando em referência às Carreiras docentes, são a prevalência de critérios universalistas que permitem tratamento igualitário e que “buscam recompensar o serviço público pelo mérito” (PALAZZO; GOMES, 2009, p. 206). Logo, a Carreira burocrática tem forte ligação com o princípio do mérito que está subjacente aos critérios da avaliação de desempenho docente descritos na Tabela 5.

Podemos apontar as relações entre mérito e produção capitalista quando consideramos que essa relação se apoia na ideia de apresentação de resultados individuais em que a lógica de sucesso é subjacente (FERRAZ, 2020). Nesse contexto,

[...] o discurso meritocrático tem ganhado força e legitimado práticas que reforçam (e buscam legitimar) o ideário neoliberal. O cerne da questão está na intensificação do processo de individualização das relações e processo de trabalho, fragilizando a mobilização coletiva dos trabalhadores, e transferindo a eles a responsabilidade pela busca pelo emprego, por exemplo. A difusão de conceitos como os de empregabilidade e competência opera neste sentido: o da culpabilização do indivíduo (HELAL, 2015, p. 264).

O discurso sobre meritocracia atua, portanto, sobre as bases de uma ideologia que busca transferir a responsabilidade da posição profissional ao próprio trabalhador, que se traduz no que se convencionou denominar de *accountability* ou responsabilização. Barbosa (2003, p. 22) define meritocracia, no nível ideológico, “[...] como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais”.

O Estado brasileiro adotou a meritocracia como princípio no que se refere, por exemplo, à gestão das unidades escolares quando associa o mérito ao princípio da gestão democrática. A Meta 19 do PNE 2014-2024 exterioriza essa questão quando estipula:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à

consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (PNE, 2014-2024).

Nesse sentido, para Barbosa (1996), a ideologia meritocrática é:

[...] o valor globalizante, o critério normal e considerado moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito à posição socioeconômica das pessoas. Ou seja, num universo social fundado em uma ideologia meritocrática, as únicas hierarquias legítimas e desejáveis são baseadas na seleção dos melhores (BARBOSA, 1996, p. 68).

Portanto, a “Pontualidade”, “Assiduidade”, “Qualidade e produtividade” descritas nos critérios de avaliação de desempenho dos PCCRs que se referem mais ao tipo burocrático de Carreira docente e, por isso, trazem o mérito como elemento indissociável, apresentam relação com o processo de produção capitalista pois, segundo Béhar (2019), nos dias atuais, a meritocracia se encontra:

[...] estreitamente alinhada às novas lógicas vigentes nas relações de trabalho, contemporaneamente associadas à individualização, realização pessoal, demonstração de capacidade pessoal, proporcionando aumento da competição entre os indivíduos na organização (BÉHAR, 2019, p. 265).

Percebe-se, assim, que temos certa prevalência de termos próprios do processo de avaliação objetiva direcionada aos servidores públicos e que estão também descritos na Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis, quando da proposição da avaliação especial de desempenho para fins de submissão de estágio probatório. São termos muito próprios da iniciativa privada e que, de certa maneira, influenciam a administração pública em perspectiva parecida à gestão empresarial.

Contraditoriamente, são termos que colaboram, igualmente, para um processo de avaliação claro e objetivo, que não depende de entendimentos subjetivos ou da relação dos avaliadores com o professor a ser avaliado, sendo, portanto, muito mais ético do ponto de vista da lisura do processo avaliativo. Essa, inclusive, é uma bandeira de luta dos sindicatos de defesa dos profissionais da educação que sempre levantam a necessidade de a avaliação de desempenho ser realizada com critérios claros e objetivos.

Nesse contexto, Luz (2017), ao se referir sobre a vitória do Sintepp na aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração Unificado dos servidores estaduais do Pará, cita – dentre várias propostas oriundas do movimento sindical e incorporadas pela Assembleia Legislativa e Poder Executivo no texto final do Plano – a “retirada de critérios subjetivos na avaliação de desempenho” (BRELAZ, 2010, p. 7).

Essa clara contradição entre a perspectiva subjacente à avaliação e a defesa de uma avaliação que seja também clara em seus critérios é o que deve motivar cada vez mais a categoria docente na busca pelo protagonismo das conquistas inerentes ao processo de valorização profissional, mesmo dentro de uma totalidade própria do capitalismo, no que se deve atentar não apenas para a forma da avaliação de desempenho, mas, principalmente, para o seu conteúdo.

Nessa perspectiva, para Sousa (2008):

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 (SOUSA, 2008, p. 89).

Como quarto critério com maior frequência na Tabela 5, o termo “Produção acadêmica” apresenta um elemento curioso de análise, pois a produção desta natureza não é muito comum quando se refere aos docentes da Educação Básica, indicando um novo elemento presente na configuração dos PCCRs que se aproxima do modelo de promoção adotado na carreira do Magistério superior. Contudo, é importante pontuar que mesmo que o termo indique uma produção voltada ao desenvolvimento da pesquisa, ele também pode ser resultado de uma racionalidade produtiva do trabalho.

O que se apresenta como elemento obrigatório da Carreira docente é a formação acadêmica, que serve tanto para ingresso quanto para progressão, muitas vezes em função dos cursos realizados durante sua caminhada profissional (DUTRA *et al.*, 2000). Todavia, o critério “Produção acadêmica”, que faz referência à produção de projetos de pesquisa e outros produtos do campo acadêmico, se apresenta como novidade quando atribuído a professores do Ensino Fundamental, que não têm a pesquisa como elemento objetivo indissociável do processo de ensino, como o é no Ensino Superior.

Ainda sobre a disposição dos termos de maior frequência, destaque-se que “Pontualidade”, “Assiduidade”, “Qualidade e produtividade” aparecem, da mesma forma, como parâmetros da avaliação de desempenho dos 11 PCCRs. A apresentação dos termos como parâmetros e não exclusivamente como critérios, referenda a abertura que grande quantidade de Planos já destaca em seus textos, quando da realização da avaliação, ser efetivada por regulamentação própria no interior de cada ente federado. Portanto, os PCCRs apresentam forte ligação com o proposto pela Resolução MEC nº. 2/2009, que dispõe sobre as

Diretrizes Nacionais para construção dos Planos de Carreira do Magistério da Educação Básica Pública.

Cabe destacar que os PCCRs dos municípios se constituem como construções de caráter legal e objetivo, do ponto de vista da obrigação do ente federado, bem como seu conteúdo apresentando a descrição do documento legal que o orienta, talvez não corresponda, de pronto, aos elementos necessários ao processo de valorização docente, se considerarmos importante atentar para a exigência de os PCCRs explicitarem as especificidades de cada rede de ensino.

Mesmo considerando que houve avanços históricos no processo de regulamentação que busca a valorização profissional do magistério (GUTIERRES; CARVALHO; PICANÇO, 2014; JACOMINI; PENNA, 2016; MONLEVADE, 2000; NORONHA, 2016), é interessante não perder de vista que os Planos de Carreira docente devem ser construções locais que, enquanto parte integrante dessa política pública de valorização, devem imprimir as especificidades inerentes à cada rede de ensino, pois, para Noronha (2016, p. 61), “a carreira dos profissionais da educação, portanto, não deve ser vista e trabalhada apenas pelo seu viés técnico, corporativo, funcional, mas deve estar articulada com uma concepção de educação pública que atenda a esses princípios”.

Aos entes federados cabe essa autonomia na construção de seus Planos de Carreira, posto que é uma prerrogativa descrita na Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 39, que assinala o seguinte: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas”.

O mesmo princípio de autonomia dos entes e de seus sistemas de ensino é ressaltado pela LDB 9394/96, cujo Art. 67, instituiu que: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira [...]”. São, portanto, dispositivos legais que asseguram certa autonomia para que estados e municípios constituam suas políticas de valorização do magistério, atentando para as respectivas competências legais.

Contudo, no processo de instituição de uma política pública no Brasil, há que se reconhecer certo centralismo e verticalização das decisões que, geralmente, são tomadas em nível de normatizações federais. Para Dourado (2018):

Vivenciamos um processo de descentralização no campo educativo, atribuído à Constituição Federal (CF), mas que se expressa marcadamente pela desconcentração, sob a qual a atribuição de responsabilidades nem sempre se faz

acompanhar por condições técnicas, político-pedagógicas e de financiamento. Isso tem gestado formas de organização com forte protagonismo e centralização da União que, por definição constitucional, coordena as políticas nacionais, em detrimento da efetiva participação e autonomia dos demais entes federados (DOURADO, 2018, p. 478-479).

Nesse contexto, mesmo que reconheçamos que a construção de políticas públicas demanda a participação de segmentos da sociedade que, em processo de correlação de formas, constituem decisões que se transformam em ações concretas sobre determinada realidade (MULLER; SUREL, 2002), a coordenação e/ou cooperação vertical para a efetivação de tais políticas tende a corresponder a certo centralismo, conforme corrobora Souza (2019, p. 8), ao afirmar que “[...] a coordenação vertical com estados e municípios se expressa na maioria das demais políticas, por causa de seu desenho de regulação federal e implementação subnacional”.

Já para Costa (2010), a capacidade do governo federal em coordenar políticas em áreas de responsabilidade de outros entes federados, como a Educação Básica, se efetiva pelas medidas legislativas. Como exemplo, temos a publicação da Lei nº. 11.494/2007, que regulamentou o Fundeb, e da Lei nº. 11.738/2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, ou seja, legislações publicadas em nível federal, mas que tratam sobre questões dos níveis de ensino sob responsabilidade legal de estados e municípios.

Em que pesem os possíveis avanços da política de valorização docente decorrentes dessas legislações, sempre é necessário destacar a não neutralidade das leis, pois são a “[...] expressão da síntese dos projetos e interesses em disputa e da correlação de forças existente em cada momento histórico” (CAMARGO; JACOMINI, 2011, p. 131).

Para ajudar a compreender a condição que favorece esse processo, Gouveia e Tavares (2012) ressaltam que os municípios dispõem de autonomia política, autonomia administrativa, mas não de autonomia financeira, necessária, portanto, para efetivar qualquer política de valorização de seus servidores, incluindo-se os profissionais da educação.

Ainda sobre a análise da Tabela 5, os termos “Responsabilidade”, “Conduta no trabalho”, “Projetos desenvolvidos” e “Rendimentos dos discentes” (frequência de 04 vezes), assim como os termos “Urbanidade”, “Disciplina”, “Formação continuada”, “Capacitação”, “Aperfeiçoamento”, “Relacionamento interpessoal”, “Eficiência e eficácia” e “Comprometimento” aparecem 03 vezes. Com exceção do termo “Relacionamento interpessoal”, os demais indicam critérios com certo centralismo ao aspecto técnico-funcional da avaliação de desempenho, priorizando a dimensão produtiva de resultados do trabalho, assim como o gerencialismo das políticas educacionais manifestado nos PCCRs.

No seu aspecto de forma, podemos indicar que essas definições representam que os princípios orientadores do processo de avaliação de desempenho nos PCCRs tenham mais um caráter de obrigação legal do que necessariamente de busca de aprimoramento profissional desses professores mediados pela avaliação ao qual serão submetidos, com certa prevalência do caráter técnico na construção desses documentos no que tange à avaliação, levantando-se, assim, questionamentos sobre a participação efetiva da categoria na construção coletiva desses dispositivos legais, demandando-se, contudo, verificação *in loco* desses movimentos para fiel análise.

Não obstante, é importante buscarmos as devidas relações desse processo de aparente construção visando prioritariamente o aspecto técnico-funcional dos PCCRs com as recomendações em termos de prazo para a construção dos Planos de Carreira estipulados pelas principais legislações sobre valorização docente. A Emenda Constitucional nº. 53, de 19 de dezembro de 2006, instituía em seu Parágrafo Único, que a legislação futura deveria fixar um prazo para que os entes federados efetivassem a elaboração ou adequação de seus Planos de Carreira do Magistério.

Em seguida, a Lei nº. 11.738/2008, que estabeleceu o PSPN, em seu Art. 6º, destaca que:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2008).

Corroborando para a definição de prazos para a instituição dos PCCRs, a Resolução nº. 2/2009, reitera, em seu Art. 2º, o prazo de até 31 de dezembro de 2009 para que os entes federados responsáveis pelas redes de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aprovassem seus respectivos documentos.

Posteriormente outro dispositivo legal de grande relevância para a política de valorização também estipulava prazo para a institucionalização dos Planos de Carreira. Trata-se da Lei nº. 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (2014-2024). A Meta 18 prevê assegurar em um prazo de 02 anos (portanto até 2016) a existência de Planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior.

Percebe-se, a partir das recomendações provenientes das normatizações que regem a política de valorização docente, a estipulação de prazos para que os entes federados

construam seus Planos de Carreira, deixando de ser meras recomendações quando induzem ou condicionam o repasse de recursos a construção de tais documentos legais.

Esse movimento de imposição normativa como condição para efetivação de ações que valorizem a educação, bem como suas categorias profissionais, possivelmente corroboram para que os entes federados, sobretudo os municipais, busquem construir seus Planos seguindo algum roteiro objetivo em curto período de tempo, protelando, com isso, algumas questões importantes e estratégicas que poderiam constar nesses documentos legais.

Os Planos de Carreira dos 11 municípios paraenses tomados na presente análise foram todos instituídos após o ano de 2008, ou seja, atenderam à temporalidade determinada pela Lei nº. 11.738/2008, que foi a primeira normatização que definia prazos para a construção de tais documentos.

Ainda com relação à obrigatoriedade com que algumas legislações tratam a questão da construção de Planos de Carreira do Magistério como condicionante do repasse de recursos públicos aos entes federados, frisa-se o que o Plano Nacional de Educação (2014-2024), em sua Meta 18 – que aparece descrita com oito estratégias – referem diretamente à construção dos Planos, dentre as quais, destacamos as seguintes:

- 18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;
- 18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira (PNE, 2014-2024).

Primeiramente, há de se considerar o incentivo à necessária articulação entre os Planos de Carreira dos profissionais da educação com o financiamento público da política de valorização, pondo em evidência que tal articulação é fundamental e deve abranger não somente a dimensão remuneratória, como também todas as demais necessárias à efetiva profissionalização, que são geralmente tratadas em um Plano de Carreira. É, portanto, a “[...] concepção de valorização da docência mediante a articulação orgânica entre formação, condições de trabalho e remuneração compatível com o seu reconhecimento social, organizando demandas oriundas do debate sobre educação [...]” (WEBER, 2015, p. 500).

Por outro lado, essa recomendação expressa na estratégia 18.7, citada anteriormente, reforça o caráter centralista com que a questão do financiamento público da educação assume na perspectiva gerencial. Não se trata, como já demonstrado, de um processo de descentralização, mas sim de uma forte desconcentração de responsabilidades pondo os

demais entes federados como dependentes da ação da União e sujeitos às mais diversas sanções que podem limitar a atuação de estados e municípios. Essas formas de regulação pelo financiamento podem se apresentar de maneiras sutis, conforme destaca Duarte (2005):

A metarregulação pela União, da gestão do sistema público de educação básica, efetua-se pela articulação de ações aparentemente estanques, orientando espaços de autonomia política dos sistemas de ensino e promovendo transformações no sentido de objetivos governamentais desejáveis. Trata-se de obter um consentimento ativo dos entes federados na consecução de objetivos estratégicos a serem cumpridos pelo sistema público de educação básica (DUARTE, 2005, p. 826-827).

Contudo, entendemos que as duas estratégias da Meta 18 destacadas do PNE são bastante diretas em suas proposições. Nesse sentido, compreendemos que na estratégia 18.7 há condicionantes claros para o repasse de recursos da União aos demais entes, sob pena de não efetivação de algumas ações da política de valorização do Magistério caso não se construa o respectivo Plano de Carreira.

Trata-se de ação planejada e articulada às demais Metas que objetivam viabilizar um conjunto normativo, consolidado pelos estados e municípios, de forma a organizar a vida funcional dos profissionais da educação, permitindo um controle mais efetivo na alocação de recursos para a concretização da política de valorização docente. Nesse contexto, cabe observar outras Metas do PNE que preveem essa organização funcional dos profissionais da educação como forma de valorizá-los.

Por exemplo, a Meta 17 prevê: “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”, demonstrando a importância de atender, em grande parte, aos anseios da categoria dos profissionais da educação, pois a equiparação salarial constitui histórica bandeira de luta sindical da representação docente e o piso nacional como referência representa um grande avanço nesse sentido.

Por esse motivo, segundo Filho (2015), é necessário o acompanhamento junto aos órgãos responsáveis para que a citada Meta se efetive. Para isso, dentre outras articulações, é preciso:

[...] pressionar o MEC a instituir o fórum permanente para acompanhamento da atualização progressiva do piso salarial do magistério. O mesmo deve ser proposto às secretarias de educação, nos estados e municípios, para fins de acompanhamento local das metas 17 e 18 do PNE (FILHO, 2015, p. 583).

A Meta 17 apresenta um total de quatro estratégias, das quais destacamos duas, a 17.3 e a 17.4. Vejamos:

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

Há referência, portanto, à construção de Planos de Carreira dos profissionais do Magistério em consonância ao disposto na Lei do PSPN que, por sua vez, estipula tanto o período para a implantação dos Planos, quando algumas questões específicas que os mesmos devem atender, como a destinação de um terço da jornada para a hora-atividade, bem como o cumprimento das ações profissionais em um único estabelecimento de ensino.

Andrade (2018) destaca que:

Sobre esse tema, o PNE explicita a exigência da implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. Não obstante, essa é uma proposta de política educacional que, apesar de seu valor público, sua condição de implementação depende fortemente da viabilidade política, pois, como já dissemos, boa parte dos profissionais possuem vínculos empregatícios com mais de uma esfera administrativa, sendo que qualquer ação nesse campo demanda articulação entre poderes governamentais que, como também se sabe, em muitos casos dispensa o reconhecimento do valor público das políticas em função de outros interesses de cunho político-partidários (ANDRADE, 2018, p. 444).

A estratégia 17.4 prevê “ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional”, reiterando a anterior no sentido de assegurar recursos aos estados e municípios para a implementação do PSPN. É um importante indicativo que, assim como muitos dispositivos legais, contribui para a efetivação de uma política de valorização do Magistério, demandando-se, porém, que outras ações se concretizem com esse propósito.

Nesse sentido, Filho (2015) pondera que:

“[...] a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, aprovada em 2008, beneficia apenas os profissionais do Magistério, deixando de fora os demais trabalhadores da educação e, mesmo assim, até hoje não foi aplicada por todos os Estados e Municípios brasileiros” (FILHO, 2015, p. 578).

Continuando a análise da Tabela 5, os termos destacados também precisam ser entendidos em seu aspecto de conteúdo, buscando problematizar sobre os elementos ideológicos identificados. Compreende-se que os termos “Responsabilidade”, “Conduta no trabalho”, “Projetos desenvolvidos”, “Rendimentos dos discentes”, “Formação continuada”, “Capacitação”, “Aperfeiçoamento”, “Eficiência e eficácia” e “Comprometimento” aludem ao princípio produtivista inerente ao capitalismo, cuja lógica, segundo Harvey (2008), decorre

das reformulações dos vários setores produtivos em que as avaliações são vistas como importantes ao processo de racionalização de gastos.

O gerencialismo como elemento da Nova Gestão Pública se faz presente nesses critérios em que as avaliações servem de instrumentos de acompanhamento das ações realizadas na esfera pública, buscando a aferição do nível de eficácia e eficiência com que os agentes públicos atuam. No campo educativo, o instrumento utilizado para essa perspectiva é a avaliação (SILVA, 2016).

Segundo Assalin (2018), apresenta-se, portanto, uma:

Nova Gestão Pública ou novo Gerencialismo com a promessa de obter resultados práticos e mensuráveis, com a aplicação dos recursos públicos, flexibiliza a gestão de pessoas e diminui o tamanho do Estado e ainda tem como o principal objetivo, o discurso de busca da eficiência em contraposição ao modelo burocrático, que segundo os críticos, apresentavam um sistema muito rígido e centralizado, preocupado com o cumprimento de regulamentos administrativos (ASSALIN, 2018, p. 57).

Há, assim, a presença de critérios na avaliação de desempenho dos professores que refletem esse gerencialismo presente na NGP, como a existência de elementos que indicam como parâmetro para a avaliação o “Rendimentos dos discentes”, bem como o aspecto da “Responsabilidade” docente pelo alcance ou não das metas.

Por isso, por exemplo, que o desempenho dos alunos nos testes realizados é visto como parâmetros de qualidade da educação (BAUER *et al.*, 2015) e o controle social das políticas públicas, geralmente, ocorre pelo acompanhamento dos resultados dessas avaliações.

Entende-se que o controle social das políticas públicas se apresenta fundamental, contudo, não deve se constituir como um imperativo de imposição, mas deve partir de uma necessidade social devidamente qualificada e assentada em parâmetros reais e não inquisitórios. Segundo Augusto (2015):

Nessa situação não haveria a responsabilização como uma imposição e nem a associação entre resultados escolares e prêmios às escolas e professores, mas sim a responsabilidade social do coletivo docente ante à comunidade à qual presta seus serviços profissionais (AUGUSTO, 2015, p. 542-543).

A Meta 19 do PNE propõe:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (PNE, 2014-2024).

Observa-se que esta é uma Meta que busca articular o princípio da gestão democrática ao princípio do desempenho, sobretudo na escolha e acompanhamento dos gestores dos estabelecimentos de ensino, assim como o desempenho dos professores.

Para nossas análises sobre a avaliação de desempenho docente, destacamos a estratégia 19.6, de um total de oito da Meta 19, que assinala ser importante:

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; (PNE, 2014-2024).

Essa estratégia, assim como todas as demais da Meta 19, têm forte apelo ao proposto em termos de controle social, descrevendo essa prerrogativa como indispensável ao processo de democratização das ações públicas, permitindo que a comunidade participe da gestão em vários aspectos. Contudo, é preciso conceber o controle social como um dos elementos da política gerencial de responsabilização pela gestão da coisa pública, conhecida como *accountability*, “mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como corresponsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição” (BROOKE, 2006, p. 378).

Pelo descrito na Meta 19, está claro que a possível responsabilização das ações dos docentes e dos gestores de escolas devem ser balizados pelo viés meritocrático. E quando se defende no PNE que a avaliação de docentes também deve ser realizada por essa perspectiva, reitera-se o caráter punitivo de uma avaliação que considera o mérito como parâmetro único, desconsiderando as condições específicas das redes de ensino.

Para Augusto (2015):

Quando se anunciam medidas que vinculam direitos dos trabalhadores da educação aos resultados dos alunos em avaliações externas, o que acontece é o reforço do baixo reconhecimento social da profissão por parte daqueles governos que as adotam e da sociedade a que a escola pública deveria servir. O PNE Lei 13005/2014, se por um lado estabelece medidas inerentes à valorização do profissional da educação, por outro, propõe, de forma bem clara essa vinculação, ao definir na estratégia 7.36: “Estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (AUGUSTO, 2015, p. 543).

Entende-se, assim, que as Metas do PNE sobre valorização docente cumprem o duplo papel de avançar a discussão e as estratégias para a valorização dos professores, sobretudo no aspecto remuneratório, ao mesmo tempo em que vinculam essa possível valorização a

procedimentos cada vez mais condizentes ao princípio produtivista inerente ao modelo de produção capitalista, evidenciando que as Políticas Públicas Educacionais na atualidade sofrem forte influências da perspectiva mercadológica, demandando-se cada vez mais articulação da categoria dos profissionais da educação no imperativo de se buscar a manutenção e conquista de direitos nesse movimento que é dialético e contraditório.

Além dos termos de avaliação de desempenho apresentados nos 11 PCCRs, que se mostram como critérios que entendemos serem mais voltados à racionalidade produtiva do capitalismo, destacam-se, dentre os de maior frequência, a “Urbanidade”, “Disciplina” e a “Relacionamento interpessoal”, que se relacionam ao aspecto comportamental da avaliação de desempenho, aspecto este que foi fomentado quando da institucionalização na Nova Gestão Pública no Brasil.

Nesse contexto, a orientação foi de que os PCCRs fossem estruturados em classes hierarquizadas, cuja promoção fosse baseada em avaliação de desempenho e cursos específicos (PDRAE, 1995). Essa era a perspectiva de valorização do servidor em que pretendia-se criar, dentre outras ações, “condições psicossociais necessárias ao fortalecimento do espírito empreendedor do serviço público, conjugada ao comportamento ético e ao desempenho eficiente” (PDRAE, 1995, p. 79).

Na Tabela 5 em apreço, observa-se que os critérios “Participação em eventos”, “Participação em atividades voluntárias”, “Participação em comissões”, “Participação em atividades extra-classe”, “Participação na administração do ensino”, “Participação na elaboração do PPP” e “Articulação com a comunidade”, apresentaram menores repetições nos PCCRs (01 vez). São os que consideramos mais ligados à amplitude com que a avaliação de desempenho deve ser realizada, ampliando-se seu impacto não somente ao professor avaliado, mas, também, à escola e ao sistema de ensino, conforme recomendado pela Resolução nº. 2/2009, que descreve em seu Art. 5º, item XVII, que:

A avaliação de desempenho (...) (...) deve reconhecer a interdependência entre trabalho do profissional do magistério e o funcionamento geral do sistema de ensino, e, portanto, ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades, a fim de proporcionar ao profissional do magistério um momento de aprofundar a análise de sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional e, ao sistema de ensino, indicadores que permitam o aprimoramento do processo educativo (MEC, 2009).

Se ponderarmos que os critérios de avaliação de desempenho que buscam essa articulação maior entre o trabalho docente com a comunidade escolar são os de menor prevalência nos 11 PCCRs analisados, entenderemos que o processo avaliativo desses

profissionais tem uma característica focada na individualidade do trabalho, portanto limitada ao imediatismo da racionalidade individualista imposta pela Carreira profissional no capitalismo.

Ressalta-se que se deve fazer uma distinção entre os critérios que abordam aspectos técnicos e objetivos mais ligados à produtividade docente dos que apresentam um caráter mais geral, referenciando a rede de ensino e o sistema como um todo. Trata-se de uma análise do conteúdo desses critérios.

5.2 O conteúdo da avaliação de desempenho e a perspectiva de valorização profissional subjacente

Para realizar a análise do conteúdo da avaliação de desempenho descritos nos PCCRs dos 11 municípios paraenses listados, extraíram-se os dados do Quadro 10, abaixo, a fim de permitir tal diagnóstico, bem como a possível relação dos mesmos com a perspectiva de valorização dos profissionais da educação.

Quadro 10 – Conteúdo dos critérios de avaliação de desempenho nos PCCRs dos municípios

Ord.	Município	Documento Legal – PCCR	Artigo (s)
1.	Alenquer	Lei nº. 937/2012	Art. 45
	Parágrafo Único – Será adotada como critério para aquisição da progressão funcional horizontal a avaliação de desempenho do servidor, atentando-se aos seguintes parâmetros: assiduidade, pontualidade, competência, urbanidade, disciplina e responsabilidade.		
2.	Almerim	Lei nº. 1203/2012	Art. 60 e 61
	<p>Art. 60. A progressão funcional pela via não acadêmica através do fator merecimento serão atribuídos pontos, calculados a partir dos critérios abaixo:</p> <p>I - Conduta no trabalho:</p> <p>a) um ponto pela ausência de falta não justificada para cada ano do período de avaliação, mediante análise detalhada do cartão de ponto ou folha de frequência mensal do servidor;</p> <p>b) um ponto pela ausência de advertências escritas no período de avaliação;</p> <p>II - Desempenho funcional:</p> <p>a) um ponto, pelo empenho, avaliado através da busca e apresentação pelo servidor de sugestões e idéias inovadoras para a melhoria do trabalho e pelo empenho em conhecer outras atividades relacionadas com os objetivos da educação;</p> <p>b) um ponto, pela disciplina, avaliada através da capacidade do servidor em observar e cumprir as normas e regulamentos, bem como, de observar e respeitar os níveis hierárquicos;</p> <p>c) um ponto, pelo trabalho em equipe, avaliado através da cooperação com o grupo de trabalho e pela assunção de responsabilidade pelo cumprimento dos objetivos da unidade escolar.</p> <p>d) um ponto, pela qualidade do trabalho, avaliada através da realização das atividades com critério e atenção e verificação se todas as etapas foram corretamente executadas, para evitar o retrabalho;</p> <p>e) um ponto, pela produtividade, avaliada através do pronto atendimento às solicitações de trabalho e pela disponibilidade em colaborar voluntariamente com colegas ou grupos, atendendo às solicitações do trabalho;</p> <p>f) um ponto, pela responsabilidade, avaliada através da atenção do servidor no cumprimento de suas atribuições e na observância dos prazos estabelecidos, cuidado na guarda de valores, documentos e informações sigilosas, bem como, na conservação de equipamentos e materiais.</p> <p>Art. 61. A progressão funcional pela via não acadêmica através do fator atualização, aperfeiçoamento profissional e produção intelectual é obrigatória apresentação de no mínimo 03 (três) dos critérios abaixo, sendo o item I obrigatório:</p> <p>I - Formação continuada pertinente ao cargo.</p>		

	II - Participação em eventos educacionais; III - Participação em atividades voluntárias; IV - Participação em conselhos municipais, estaduais e federais; V – Participação em conselhos escolares; VI - Participação em comissões; VII – Produção de artigos, dissertação, teses e resumos de pesquisa.		
3.	Bannach	Lei nº. 172/2010	Arts. 17 e 18
	Art.17. O Sistema de Avaliação de desempenho dos Profissionais do Magistério(...)(...), atendidos os seguintes fatores de desempenho: I. Para o Profissional do Magistério: (para o merecimento). a) Cursos de curta e média duração, oferecidos pela administração pública ou escolhidos pelo Profissional do Magistério, considerados importantes para o aperfeiçoamento funcional; b) Integração dos objetivos institucionais e, as diretrizes de Política Educacional do Estado; c) Preparação e conhecimento em sua área específica de atuação; d) Assiduidade; e) Pontualidade; f) Disciplina; g) Urbanidade; h) Capacidade de iniciativa; i) Responsabilidade; j) Eficiência. II. Para avaliação de desempenho a) Resultados efetivos oferecidos pela qualidade e produtividade do processo de ensino-aprendizagem (Percentual de rendimento e promoção dos alunos das classes regidas). b) Comportamento, compreendendo o comprometimento com o processo educacional; III . Para o Profissional do Magistério, atuante no suporte pedagógico, resultados efetivos aquilutados pela qualidade e produtividade das unidades abrangidas por seu trabalho. Art.18. A Avaliação de Desempenho I – É um processo anual e sistemático de aferição individual do mérito do profissional do magistério como critério de sua evolução funcional; II – Realizada mediante critérios e fatores objetivos, é coordenada e elaborada por comissão instituída própria para este fim; III – Os resultados da avaliação de Desempenho serão apresentados ao servidor com direito de ampla defesa.		
4.	Brasil Novo	Lei nº. 150/2012	Art. 20
	A avaliação de Desempenho dos Profissionais da Educação será realizada anualmente pela Comissão de Avaliação considerando a assiduidade, pontualidade, projetos e trabalhos realizados, rendimentos dos discentes e avaliação de competência técnica a de forma será norteadas pelos seguintes princípios. Parágrafo único: A avaliação periódica de desempenho será regulamentada por decreto do Executivo Municipal.		
5.	Cachoeira do Piriá	Lei nº. 04/2011	Arts. 51, 52, 53, 54 e 55
	A avaliação de desempenho, que tem por objetivo dar eficiência ao serviço público, será realizada anualmente, pelo chefe imediato do servidor, sob a orientação e coordenação da Comissão de Avaliação, constituída por 06 (seis) membros, sendo 03 (três) indicados pelos servidores e 03 (três) indicados pelo Prefeito Municipal, com alternância de seus membros a cada 03 (três) anos, na forma a ser regulamentada em Decreto do Executivo Municipal. Art. 52. A avaliação de desempenho será composta por fatores objetivos e de desempenho. § 1º cada fator terá seu padrão para efeito de comparação e mensuração do desempenho, sendo atribuídos pontos que, soma dos, identificarão a posição do servidor na avaliação. § 2º a somatória das avaliações dos fatores objetivos e de desempenho será de 100 (cem) pontos. § 3º a pontuação final do Profissional de Educação será o resultado da soma dos fatores objetivos e de desempenho. Art. 53. Na avaliação dos fatores objetivos, o padrão atribuído a cada servidor será de 10 (dez) pontos por fator, para os fatores de Pontualidade, Disciplina e Cumprimento de Prazos e 20 (vinte) pontos para o fator Assiduidade, sendo deduzido desse total, o número de pontos, conforme a quantidade de ocorrências, correspondentes aos apontamentos que foram efetuados nos registros funcionais do servidor no período de avaliação, relativamente aos seguintes critérios:		

	<p>I - pontualidade: a) atrasos acima 15 minutos: menos 0,5 (meio) ponto por ocorrência; b) atrasos superiores a 20 minutos: menos 1,0 (um) ponto por ocorrência. II - assiduidade: a) falta injustificada: menos 2 (dois) ponto por ocorrência. III - disciplina: a) advertência escrita: menos 5 (cinco) pontos por ocorrência; b) suspensão: menos 10 (dez) pontos por ocorrência. IV - cumprimento de prazos: a) prazo de entrega bimestral e recuperação final não cumprido (docência): menos 1 (um) ponto por ocorrência; b) prazo de entrega de sua competência não cumprido (administrativo e pedagógico): menos 1 (um) ponto por ocorrência; Art. 54. O julgamento deverá ser fundamentado: I - em relatórios fornecidos pela Divisão de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal, quanto à assiduidade e pontualidade; II - em relatórios fornecidos pela Direção da Unidade Escolar e pela Secretaria Municipal de Educação, quanto à disciplina. Art. 55. Na avaliação dos fatores de desempenho, cada servidor receberá notas de 0 a 10 pontos em cada fator, podendo totalizar 50 (cinquenta) pontos, para os níveis Administrativo e Pedagógico, e 50 (cinquenta) pontos para o nível Docente.</p>		
6.	Novo Progresso	Lei nº. 362/2012	Art. 61
	<p>Parágrafo Único - os critérios de avaliação de desempenho para concessão da progressão horizontal serão: I - assiduidade. II - responsabilidade. III - aperfeiçoamento profissional. IV - produtividade. V - planejamento e organização</p>		
7.	Parauapebas	Lei nº. 4509/2012	Arts. 40 e 42
	<p>Parágrafo único. A avaliação será norteada pelos seguintes princípios: I - Participação democrática: avaliação deve ser em todos os níveis, tanto do sistema quanto do servidor, com a participação direta do avaliado e da equipe específica para esse fim; II - Universalidade: todos devem ser avaliados dentro das Unidades Gestoras da Secretaria Municipal de Educação; III - Objetividade: a escolha de requisitos deverá possibilitar a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; IV - Transparência: o resultado da avaliação deverá ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional. Art. 42. A avaliação permanente de desempenho, como instrumento de aferição dos resultados alcançados pelo servidor no exercício das suas funções, para fins de progressão horizontal, basear-se-á nos seguintes parâmetros: I - conduta de comprometimento com o trabalho educativo, assiduidade e pontualidade; II - domínio específico do cargo, habilidades próprias da atividade que exerce; III - relacionamento interpessoal; IV - esforço demonstrado em capacitar-se e atualizar-se; V - coerência entre os planos e sua execução; VI - compromisso com as normas que regem a educação; VII - integração aos objetivos educacionais do Município.</p>		
8.	Pau-d'arco	Lei nº. 767/2010	Art. 21
	<p>Será concedida a progressão por desempenho ao profissional do magistério mediante a avaliação do cumprimento dos seguintes critérios comportamentais, estratégicos e operacionais; I - Assiduidade; II - Qualidade do trabalho; III - Produtividade no trabalho; IV - Capacidade de iniciativa; V - Responsabilidade; VI - Uso adequado dos equipamentos de serviço.</p>		
9.	Ponta de Pedras	Lei nº. 536/2012	Arts. 43 e 46

	<p>Art. 43. Fica instituído o Sistema de Avaliação de Desempenho, com intuito de aprimoramento dos métodos de gestão, melhoria de qualidade no Ensino e valorização do Profissional do Magistério por mérito.</p> <p>Art. 46. A avaliação permanente de desempenho, como instrumento de aferição dos resultados alcançados pelo servidor no exercício de suas funções, para os fins previstos nesta lei, basear-se-á nos seguintes parâmetros:</p> <p>I - resultado das ações a ele atribuídas;</p> <p>II - conduta de comprometimento com o trabalho educativo;</p> <p>III - assiduidade e pontualidade;</p> <p>IV - domínio específico do cargo, habilidades próprias da atividade que exerce;</p> <p>V - relacionamento interpessoal e visão do coletivo (cidadania);</p> <p>VI - esforço demonstrado em capacitar-se e atualizar-se;</p> <p>VII - coerência entre os planos e sua execução;</p> <p>VIII - compromisso com as normas que regem a educação;</p> <p>IX - integração aos objetivos educacionais do Município.</p>		
10.	Santana do Araguaia	Lei nº. 643/2010	Arts. 22 e 23
	<p>Art. 22. Os critérios para avaliação de desempenho serão definidos através de resolução do Conselho Municipal de Educação respeitada as diretrizes deste Plano e regulamentadas através de portaria da Secretaria Municipal de Educação e/ou Poder Executivo Municipal.</p> <p>Art. 23. São requisitos básicos para avaliação de desempenho:</p> <p>I- Pontualidade no cumprimento dos horários de trabalho.</p> <p>II- Compromisso observável do Servidor no ambiente de trabalho.</p> <p>III- Participação na execução de projetos promovidos pela escola/ SEMED.</p> <p>IV- Elaboração de Projetos Pedagógicos para intervenção junto à comunidade escolar, sendo este aprovado pela Gestão Escolar ou Conselho Escolar.</p> <p>V- Disposição para participação em atividades educativas extra-escolar, promovidas pelo sistema municipal de ensino.</p> <p>VI- Participação com contribuições significativas na administração do ensino.</p> <p>VII- Desempenho do Magistério em suas atribuições de sala de aula e em atividades de pesquisa junto aos alunos.</p> <p>VIII- Produção intelectual no campo da especialidade do cargo com a divulgação e seminário ou em outros momentos afins.</p> <p>IX- Formação acadêmica e/ou profissional continuada, avaliada a partir dos certificados de conclusão de cursos e/ou aperfeiçoamento.</p>		
11.	Tailândia	Lei nº. 273/2012	Art. 56
	<p>O processo de desenvolvimento na Carreira ocorrerá, conforme condições oferecidas aos ocupantes de Cargos de grupos ocupacionais do Apoio Operacional; Apoio Técnico – Administrativo e Pedagógico; Magistério; Docência e Suporte Pedagógico, da seguinte forma:</p> <p>I. elaboração de plano de qualificação profissional;</p> <p>II. estruturação de um sistema de avaliação de desempenho anual;</p> <p>III. estruturação de um sistema de acompanhamento de pessoal, que assessor e permanentemente os dirigentes na gestão de seus recursos humanos.</p> <p>§1º. A avaliação de desempenho a que se refere o inciso II deste Artigo deverá observar os seguintes critérios:</p> <p>a). Assiduidade;</p> <p>b). Pontualidade e cumprimento do horário de trabalho;</p> <p>c). Participação efetiva nas atividades de elaboração da proposta pedagógica da Escola, formação continuada, Planejamento pedagógico e hora pedagógica – docente/suporte pedagógico;</p> <p>d). Executar os princípios e práticas previstas na proposta pedagógica da SEMED;</p> <p>e). Zelar pela aprendizagem dos alunos;</p> <p>f). Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.</p> <p>g). Produção acadêmica e/ou cultural relacionada à área educacional – docente/suporte pedagógico;</p> <p>h). Tratar com urbanidade e respeito seus superiores, colegas de trabalho, alunos e comunidade em geral;</p> <p>i). Desenvolver com eficácia e eficiência as atividades correlatas ao cargo a que se submeteu no Concurso, descritos no Regimento da SEMED e Regimento Unificado das Unidades Escolares.</p> <p>§3º. A avaliação será norteada pelos seguintes princípios:</p>		

<p>a). Participação democrática: avaliação deve ser em todos os níveis, tanto do sistema quanto do servidor, com a participação direta do avaliado (auto-avaliação) e de equipe específica para este fim, sendo submetida à avaliação também todas as áreas de atuação da instituição de ensino, entendendo-se por área de atuação todas as atividades e funções da mesma, deve também reconhecer a interdependência entre trabalho do Profissional da Educação e o funcionamento geral da Rede de Ensino;</p> <p>b). Universalidade: todos devem ser avaliados dentro da Rede Municipal de Ensino;</p> <p>c). Objetividade: a escolha de requisitos deverá possibilitar a análise de indicadores qualitativos e quantitativos.</p> <p>d). Transparência: o resultado da avaliação deverá ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional.</p> <p>e). Amplitude – a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação da Rede de Ensino, que compreendem:</p> <p>I. a formulação das políticas educacionais;</p> <p>II. a ampliação das políticas pela rede de ensino;</p> <p>III. o desempenho dos Profissionais da Educação;</p> <p>IV. a estrutura escolar;</p> <p>V. as condições socioeducativas dos educandos;</p> <p>VI. os resultados educacionais da escola;</p> <p>VII. outros critérios que a Rede de Ensino considerar pertinentes;</p>
--

Fonte: PCCRs dos municípios (organizado pelo autor).

Para realizar uma análise qualitativa dos critérios da avaliação e considerando a quantidade de termos, optou-se em dividi-los em sete grupos: Fatores de produção docente; Relação com a produção dos alunos; Formação; Planejamento; Produção acadêmica; Relação com o sistema de ensino; Relação com a sociedade/comunidade.

A divisão por grupos tomou por base as definições ou destinações específicas com que os critérios assumem nos documentos de Carreira, considerando os seguintes parâmetros: 1) **Fatores de produção docente:** critérios que fazem relação direta ao processo de produtividade docente, dimensionando o aspecto técnico, como também comportamental; 2) **Relação com a produção dos alunos:** critérios que buscam relacionar a produção docente com o desempenho dos alunos e/ou da escola; 3) **Formação:** critérios que se relacionam ao processo de formação continuada, tanto em nível de cursos de capacitação, quanto em nível de escolarização formal, além de participação em eventos científicos; 4) **Planejamento:** critérios que se relacionam ao processo de planejamento docente, tanto no aspecto do ensino, quanto às demais dimensões requeridas pela escola; 5) **Produção acadêmica:** critérios relacionados à produção científica, assim como a promoção e participação em pesquisa e ações extensionistas; 6) **Relação com o Sistema de Ensino:** critérios que fazem referência à relação mais ampla do docente com o sistema e/ou rede de ensino; 7) **Relação com a sociedade/comunidade:** critérios que trazem a relação do docente/escola para além do espaço escolar.

Os critérios, por grupos, estão dispostos no Quadro 11, a seguir, sendo descritos por município.

Quadro 11 – Descrição dos critérios sobre avaliação de desempenho nos PCCRs, por município

Ord	Município	Grupos						
		Fatores de produção docente	Relação com a produção dos alunos	Formação	Planejamento	Produção acadêmica	Relação com o sistema de ensino	Relação com a sociedade/comunidade
1.	Alenquer	Pontualidade; Competência; Urbanidade; Disciplina e Responsabilidade						
2.	Almerim	Conduta no trabalho; Desempenho funcional		Formação continuada pertinente ao cargo		Participação em eventos educacionais; Produção de artigos, dissertação, teses e resumos de pesquisa	Participação em conselhos municipais, estaduais e federais; Participação em conselhos escolares; Participação em comissões	Participação em atividades voluntárias
3.	Bannach	Assiduidade; Pontualidade; Disciplina; Urbanidade; Capacidade de iniciativa; Responsabilidade	Resultados efetivos oferecidos pela qualidade e produtividade do processo de ensino-aprendizagem (percentual de rendimento e promoção dos alunos das classes regidas); Comportamento, compreendendo o comprometimento com o processo educacional	Cursos de curta e média duração; Preparação e conhecimento em sua área específica de formação			Integração dos objetivos institucionais e as diretrizes da Política Educacional do Estado	
4.	Brasil Novo	Assiduidade; Pontualidade; Avaliação de competência técnica	Rendimentos dos discentes		Projetos e trabalhos realizados			
5.	Cachoeira do Piriá	Pontualidade; Assiduidade; Disciplina; Cumprimento de prazos; Relacionamento interpessoal (relações humanas no trabalho ou trabalho em equipe)	Avaliação positiva, em relação à projeção do MEC, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb	Desenvolvimento profissional e pessoal (aperfeiçoamento profissional)		Desenvolvimento de pesquisas, projetos, métodos e rotinas que, comprovadamente colaborem com a melhoria da qualidade e dos resultados educacionais		
6.	Novo Progresso	Assiduidade; Responsabilidade; Produtividade		Aperfeiçoamento profissional	Planejamento e organização			
7.	Parauapebas	Conduta de comprometimento com o		Esforço demonstrado em capacitar-	Coerência entre os planos e sua		Compromisso com as normas que	

		trabalho educativo; Assiduidade; Pontualidade; Domínio específico do cargo, habilidades próprias da atividade que exerce		se e atualizar-se	execução		regem a educação; Integração aos objetivos educacionais do Município	
8.	Pau-d'arco	Assiduidades; Qualidade dos trabalhos; Produtividade no trabalho; Capacidade de iniciativa; Responsabilidade; Uso adequado dos equipamentos de serviço						
9.	Ponta de Pedras	Conduta de comprometimento com o trabalho educativo; Assiduidade; pontualidade; Domínio específico do cargo, habilidades próprias da atividade que exerce; Relacionamento interpessoal e visão do coletivo (cidadania)		Esforço demonstrado em capacitar-se e atualizar-se	Coerência entre os planos e sua execução		Compromisso com as normas que regem a educação; Integração aos objetivos educacionais do Município	
10.	Santana do Araguaia	Pontualidade no cumprimento dos horários de trabalho; Compromisso observável do Servidor no ambiente de trabalho; Desempenho do magistério em suas atribuições de sala de aula		Formação acadêmica e/ou profissional continuada, avaliada a partir dos certificados de conclusão de cursos e/ou aperfeiçoamento	Elaboração de Projetos Pedagógicos para intervenção junto à comunidade escolar, sendo este aprovado pela Gestão Escolar ou Conselho Escolar	Em atividades de pesquisa junto aos alunos; Produção intelectual no campo da especialidade do cargo com a divulgação e seminário ou com outros momentos afins	Participação na execução de projetos promovidos pela escola/Semed; Disposição para participação em atividades educativas extra-escolar, promovidas pelo sistema municipal de ensino; Participação com contribuições significativas na administração do ensino	
11.	Tailândia	Assiduidade, Pontualidade e cumprimento do horário de trabalho; Executar os princípios e práticas	Zelar pela aprendizagem dos alunos	Formação continuada	Participação efetiva nas atividades de elaboração da proposta pedagógica da Escola; Planejamento	Produção acadêmica e/ou cultural relacionada à área educacional – docente/suporte e pedagógico		Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade

		previstas na proposta pedagógica da Semed; Tratar com urbanidade e respeito seus superiores, colegas de trabalho, alunos e comunidade em geral; Desenvolver com eficácia e eficiência as atividades correlatas ao cargo a que se submeteu no Concurso, descritos no Regimento da Semed e Regimento Unificado das Unidades Escolares			pedagógico e hora pedagógica – docente/suport e pedagógico			
Totais	Fatores de produção docente	Relação com a produção dos alunos	Formação	Planejamento	Produção acadêmica	Relação com o sistema de ensino	Relação com a sociedade/comunidade	
	45	05	09	07	06	11	02	

Fonte: PCCRs dos municípios (organizado pelo autor).

Como um dos “Fatores de produção docente” destacamos o critério “Responsabilidade”, presente nos PCCRs dos municípios de Alenquer, Bannach, Novo Progresso e Pau-d’arco, conforme destaques abaixo:

Parágrafo Único – Será adotada como critério para aquisição da progressão funcional horizontal a avaliação de desempenho do servidor, atentando-se aos seguintes parâmetros: assiduidade, pontualidade, competência, urbanidade, disciplina e **responsabilidade** (ALENQUER, 2012, grifos nossos)

I. Para o Profissional do Magistério: (para o merecimento). a) Cursos de curta e média duração, oferecidos pela administração pública ou escolhidos pelo Profissional do Magistério, considerados importantes para o aperfeiçoamento funcional; a) Integração dos objetivos institucionais e, as diretrizes de Política Educacional do Estado; c) Preparação e conhecimento em sua área específica de atuação; d) Assiduidade; e) Pontualidade; f) Disciplina; g) Urbanidade; h) Capacidade de iniciativa; i) **Responsabilidade**; j) Eficiência. (BANNACH, 2010, grifos nossos)

Parágrafo Único - os critérios de avaliação de desempenho para concessão da progressão horizontal serão: I – assiduidade; II – **responsabilidade**; III - aperfeiçoamento profissional; IV – produtividade; V - planejamento e organização. (NOVO PROGRESSO, 2012, grifos nossos)

Será concedida a progressão por desempenho ao profissional do magistério mediante a avaliação do cumprimento dos seguintes critérios comportamentais, estratégicos e operacionais; I - Assiduidade; II - Qualidade do trabalho; III - Produtividade no

trabalho; IV - Capacidade de iniciativa; V - **Responsabilidade**; VI - Uso adequado dos equipamentos de serviço. (PAU-D'ARCO, 2010, grifos nossos)

Este é um critério que remete ao sentido do gerencialismo inerente à política de regulação do trabalho docente em que são atribuídos elementos que orientam para a possível responsabilização da atuação do professor na apresentação dos resultados esperados pelo Estado nos processos avaliativos em larga escala que a educação brasileira é submetida.

Esse sentido da responsabilização pelo resultado, desconsiderando em muitos aspectos os meios e as condições disponíveis, é a essência do *accountability* da NGP que, assim como nas demais políticas públicas, influencia a política de valorização docente pela remuneração que se baseia na “relação simplista entre os resultados da educação e a competência do professor ou da escola” (SILVA; SILVA, 2014, p. 123), sem se atentar para as reais necessidades e para a disponibilidade de condições dignas de trabalho.

Como “Fatores de produção docente”, destaque-se, também, o critério “Capacidade de iniciativa”, apresentado pelos municípios de Bannach e Pau-d’arco.

I. Para o Profissional do Magistério: (para o merecimento). a) Cursos de curta e média duração, oferecidos pela administração pública ou escolhidos pelo Profissional do Magistério, considerados importantes para o aperfeiçoamento funcional; a) Integração dos objetivos institucionais e, as diretrizes de Política Educacional do Estado; c) Preparação e conhecimento em sua área específica de atuação; d) Assiduidade; e) Pontualidade; f) Disciplina; g) Urbanidade; h) **Capacidade de iniciativa**; i) Responsabilidade; j) Eficiência. (BANNACH, 2010, grifos nossos).

Será concedida a progressão por desempenho ao profissional do magistério mediante a avaliação do cumprimento dos seguintes critérios comportamentais, estratégicos e operacionais; I - Assiduidade; II - Qualidade do trabalho; III - Produtividade no trabalho; IV - **Capacidade de iniciativa**; V - Responsabilidade; VI - Uso adequado dos equipamentos de serviço. (PAU-D'ARCO, 2010, grifos nossos).

Entende-se que este aspecto muito revela sobre a expectativa do Estado com o trabalho docente em que o processo de produtividade é cada vez mais exigido pela figura do professor que se propõe a realizar várias tarefas no seu espaço de trabalho, muitas vezes, às que não são de sua competência profissional.

É a performatividade da atuação presente nesse critério que, conforme pontua Ball (2004), o discurso de melhoria da qualidade e da eficiência são sedutores resultando que “a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho” (BALL, 2004, p. 1116).

Um ponto bastante revelador da concepção que os entes federados aqui analisados têm sobre o trabalho e avaliação de desempenho dos professores é a expectativa de se avaliar a

“conduta de comprometimento com o trabalho educativo”, conforme destaque abaixo, dos PCCRs dos municípios de Parauapebas, Ponta de Pedras e Santana do Araguaia.

Art. 42. A avaliação permanente de desempenho, como instrumento de aferição dos resultados alcançados pelo servidor no exercício das suas funções, para fins de progressão horizontal, basear-se-á nos seguintes parâmetros: I - **conduta de comprometimento com o trabalho educativo**, assiduidade e pontualidade; II - domínio específico do cargo, habilidades próprias da atividade que exerce; III - relacionamento interpessoal; IV - esforço demonstrado em capacitar-se e atualizar-se; V - coerência entre os planos e sua execução; VI - compromisso com as normas que regem a educação; VII - integração aos objetivos educacionais do Município. (PARAUAPEBAS, 2012, grifos nossos)

Art. 46. A avaliação permanente de desempenho, como instrumento de aferição dos resultados alcançados pelo servidor no exercício de suas funções, para os fins previstos nesta lei, basear-se-á nos seguintes parâmetros: I - resultado das ações a ele atribuídas; II - **conduta de comprometimento com o trabalho educativo**; III - assiduidade e pontualidade; IV - domínio específico do cargo, habilidades próprias da atividade que exerce; V - relacionamento interpessoal e visão do coletivo (cidadania); VI - esforço demonstrado em capacitar-se e atualizar-se; VII - coerência entre os planos e sua execução; VIII - compromisso com as normas que regem a educação; IX - integração aos objetivos educacionais do Município. (PONTA DE PEDRAS, 2012, grifos nossos)

Art. 23. São requisitos básicos para avaliação de desempenho: I- Pontualidade no cumprimento dos horários de trabalho. II- **Compromisso observável do Servidor no ambiente de trabalho**. III- Participação na execução de projetos promovidos pela escola/SEMED. IV- Elaboração de Projetos Pedagógicos para intervenção junto à comunidade escolar, sendo este aprovado pela Gestão Escolar ou Conselho Escolar. V- Disposição para participação em atividades educativas extra-escolar, promovidas pelo sistema municipal de ensino. VI- Participação com contribuições significativas na administração do ensino. VII- Desempenho do Magistério em suas atribuições de sala de aula e em atividades de pesquisa junto aos alunos. VIII- Produção intelectual no campo da especialidade do cargo com a divulgação e seminário ou em outros momentos afins. IX- Formação acadêmica e/ou profissional continuada, avaliada a partir dos certificados de conclusão de cursos e/ou aperfeiçoamento (SANTANA DO ARAGUAIA, 2010, grifos nossos).

Além de ser um critério um tanto quanto subjetivo, pois não se apoia em parâmetros que expliquem sobre qual conduta a avaliação deve se ater, atua na dimensão comportamental/pessoal do professor, indicando que no gerencialismo os processos avaliativos docentes devem abarcar o máximo de elementos possíveis, mesmo aqueles que não se justificam e não se sustentam como necessários à política de valorização dos profissionais do Magistério.

Segundo Santiago (2015), para a inserção da cultura avaliativa nas instituições públicas pelo gerencialismo como forma de supostamente promover o controle social, se faz essencial:

[...] a avaliação sobre desempenho e produtividade enfatizando os resultados, para aferir não menos supostamente a qualidade da prestação do serviço público, o que

leva a que as relações processuais no campo educacional, dentre outras, fiquem subsumidas a perspectivas meritocráticas (SANTIAGO, 2015, p. 42).

No grupo “Relação com a produção dos alunos”, ressalta-se o item descrito no PCCR de Bannach – “Resultados efetivos oferecidos pela qualidade e produtividade do processo de ensino-aprendizagem” – que busca operar a partir do “percentual de rendimento e promoção dos alunos das classes regidas”.

II. Para avaliação de desempenho

a) **Resultados efetivos oferecidos pela qualidade e produtividade do processo de ensino-aprendizagem (Percentual de rendimento e promoção dos alunos das classes regidas)**. b) Comportamento, compreendendo o comprometimento com o processo educacional; (BANNACH, 2010, grifos nossos)

Esse critério demonstra que a avaliação de desempenho docente, quando referida ao resultado da produção dos alunos, se vincula, da mesma forma, aos resultados objetivamente mensuráveis, mostrando que a regulação das políticas educacionais pela introdução das avaliações em larga escala coloca o discente como sujeito central e parametrizador para as demais políticas, dentre as quais, está a de valorização docente.

Logo, o resultado da avaliação do aluno passa a corresponder ao resultado da competência docente, cujas orientações são a base da política de avaliação em larga escala defendida pelos Organismos Multilaterais e que compõe as Reformas Educacionais dos países. Para Zatti (2019), essas prescrições dos Organismos Multilaterais:

[...] indicam modificações na gestão da carreira, induzindo ao individualismo, à responsabilização e à meritocracia nos sistemas de ensino dos diferentes países como condição – paradoxal - para melhoria da qualidade da educação e para a valorização dos professores (ZATTI, 2019, p. 05).

Os resultados das avaliações e dos rendimentos dos alunos como critério para a avaliação docente reforça a indicação de que a atuação do professor vem sofrendo forte influência da regulação das políticas de valorização promovidas pelas orientações subjacentes aos OM, que desconsideram os fatores que levaram à produção destes resultados, indicando, o que declara Sousa (2009) sobre o caso brasileiro, que a tendência é a utilização dos dados na perspectiva da responsabilização que, no caso específico dos entes que a utilizam este critério, impedem a promoção na Carreira.

A análise do conteúdo sobre o grupo “Formação” apresenta um critério a ser destacado que é “Esforço demonstrado em capacitar-se e atualizar-se”, descrito nos PCCRs dos municípios de Parauapebas e Ponta de Pedras.

Art. 42. A avaliação permanente de desempenho, como instrumento de aferição dos resultados alcançados pelo servidor no exercício das suas funções, para fins de progressão horizontal, basear-se-á nos seguintes parâmetros: I - conduta de comprometimento com o trabalho educativo, assiduidade e pontualidade; II - domínio específico do cargo, habilidades próprias da atividade que exerce; III - relacionamento interpessoal; IV - **esforço demonstrado em capacitar-se e atualizar-se**; V - coerência entre os planos e sua execução; VI - compromisso com as normas que regem a educação; VII - integração aos objetivos educacionais do Município. (PARAUAPEBAS, 2012, grifos nossos)

Art. 46. A avaliação permanente de desempenho, como instrumento de aferição dos resultados alcançados pelo servidor no exercício de suas funções, para os fins previstos nesta lei, basear-se-á nos seguintes parâmetros: I - resultado das ações a ele atribuídas; II - conduta de comprometimento com o trabalho educativo; III - assiduidade e pontualidade; IV - domínio específico do cargo, habilidades próprias da atividade que exerce; V - relacionamento interpessoal e visão do coletivo (cidadania); VI - **esforço demonstrado em capacitar-se e atualizar-se**; VII - coerência entre os planos e sua execução; VIII - compromisso com as normas que regem a educação; IX - integração aos objetivos educacionais do Município. (PONTA DE PEDRAS, 2012, grifos nossos).

Muito diferente dos outros entes que apresentam critérios nesse grupo – os quais especificam que, para a avaliação de desempenho docente, será considerada objetivamente a realização de cursos de qualificação e capacitação – nos dois entes destacados o critério indica apenas uma expectativa para a realização de tais cursos. Não fica claro, entretanto, como as redes de ensino irão considerar essa pontuação, se o “esforço” será considerado também pelos profissionais que, mesmo tentando, não conseguirem realizar objetivamente as formações, até pela limitação nos PCCRs quanto às liberações para tais formações.

Este aspecto sinaliza que a formação continuada talvez não tenha tanta importância para o aprimoramento da atuação docente nesses municípios ou que ela não seja considerada como necessária ao desenvolvimento profissional. Desconsidera-se, portanto, a grande contribuição que o processo de formação contínua para a atuação docente representa.

Abramowicz (1998) pondera que a formação continuada é fundamental e deve ser incluída na proposta de institucionalização da avaliação de desempenho docente, pois, sem a qual, não é possível realizar uma avaliação que promova a melhoria da qualidade do ensino e um aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

[...] a avaliação do desempenho profissional do professor só tem sentido, quando se articula a um projeto pedagógico mais abrangente da instituição ou do sistema escolar. Não a vemos isolada de proposta educacional que a viabilize e que, por sua vez, se insere em um projeto mais amplo sócio-cultural (ABRAMOWICZ, 1998, p. 39).

A fragilidade deste aspecto apresentado nos PCCRs dos municípios de Parauapebas e Ponta de Pedras demonstra, sobremaneira, a fragilidade da gestão dos procedimentos de avaliação de desempenho docente promovidos por ambos.

Já sobre o grupo “Planejamento” destacamos o critério “Coerência entre os planos e sua execução”, descrito nos PCCRs de Parauapebas e de Ponta de Pedras, e que indica o processo de planejamento como algo indispensável para a atuação docente, mas que represente para além da obrigação burocrática do sistema de ensino, uma ação exequível.

Art. 42. A avaliação permanente de desempenho, como instrumento de aferição dos resultados alcançados pelo servidor no exercício das suas funções, para fins de progressão horizontal, basear-se-á nos seguintes parâmetros: I - conduta de comprometimento com o trabalho educativo, assiduidade e pontualidade; II - domínio específico do cargo, habilidades próprias da atividade que exerce; III - relacionamento interpessoal; IV - esforço demonstrado em capacitar-se e atualizar-se; V - **coerência entre os planos e sua execução**; VI - compromisso com as normas que regem a educação; VII - integração aos objetivos educacionais do Município (PARAUAPEBAS, 2012, grifos nossos).

Art. 46. A avaliação permanente de desempenho, como instrumento de aferição dos resultados alcançados pelo servidor no exercício de suas funções, para os fins previstos nesta lei, basear-se-á nos seguintes parâmetros: I - resultado das ações a ele atribuídas; II - conduta de comprometimento com o trabalho educativo; III - assiduidade e pontualidade; IV - domínio específico do cargo, habilidades próprias da atividade que exerce; V - relacionamento interpessoal e visão do coletivo (cidadania); VI - esforço demonstrado em capacitar-se e atualizar-se; VII - **coerência entre os planos e sua execução**; VIII - compromisso com as normas que regem a educação; IX - integração aos objetivos educacionais do Município (PONTA DE PEDRAS, 2012, grifos nossos).

Quando o critério destaca a coerência no planejamento tem como foco que os docentes desenvolvam suas atividades considerando a disponibilidade de recursos e tempo, medida necessária para a efetivação de ações planejadas. Por esse motivo, a relevância dessa compatibilidade entre a disposição do planejamento e sua execução demonstra a objetividade que os entes municipais buscam para a efetivação da avaliação de desempenho.

Nesse sentido, a objetivação do planejamento deve ser entendido como um elemento indispensável à racionalização inerente ao gerencialismo das políticas educacionais, promovendo impactos no trabalho do professor que deve envolver várias outras habilidades e atribuições, que não somente as atividades em sala de aula (OLIVEIRA, 2005), perspectiva reforçada no critério de avaliação de desempenho “Elaboração de Projetos Pedagógicos para intervenção junto à comunidade escolar, sendo este aprovado pela Gestão Escolar ou Conselho Escolar”, descrito no PCCR do município de Santana do Araguaia.

Art. 23. São requisitos básicos para avaliação de desempenho: I- Pontualidade no cumprimento dos horários de trabalho. II- Compromisso observável do Servidor no ambiente de trabalho. III- Participação na execução de projetos promovidos pela escola/SEMED. IV- **Elaboração de Projetos Pedagógicos para intervenção junto à comunidade escolar, sendo este aprovado pela Gestão Escolar ou Conselho Escolar**. V- Disposição para participação em atividades educativas extra-escolar, promovidas pelo sistema municipal de ensino. VI- Participação com contribuições significativas na administração do ensino. VII- Desempenho do Magistério em suas

atribuições de sala de aula e em atividades de pesquisa junto aos alunos. VIII- Produção intelectual no campo da especialidade do cargo com a divulgação e seminário ou em outros momentos afins. IX- Formação acadêmica e/ou profissional continuada, avaliada a partir dos certificados de conclusão de cursos e/ou aperfeiçoamento (SANTANA DO ARAGUAIA, 2010, grifos nossos).

São, portanto, indicações de que o planejamento docente deve “dar conta” de todas as ações que a rede municipal considerar necessária para a melhoria da qualidade do ensino.

No grupo “Produção acadêmica”, destacamos o critério “Produção de artigos, dissertação, teses e resumos de pesquisa”, descrito no PCCRs de Almeirim, para levantar possíveis questionamentos quanto à cobrança deste item no processo de avaliação de desempenho docente.

Art. 61. A progressão funcional pela via não acadêmica através do fator atualização, aperfeiçoamento profissional e produção intelectual é obrigatória apresentação de no mínimo 03 (três) dos critérios abaixo, sendo o item I obrigatório: I - Formação continuada pertinente ao cargo. II - Participação em eventos educacionais; III - Participação em atividades voluntárias; IV - Participação em conselhos municipais, estaduais e federais; V – Participação em conselhos escolares; VI - Participação em comissões; VII – **Produção de artigos, dissertação, teses e resumos de pesquisa** (ALMEIRIM, 2012, grifos nossos).

Primeiro surge a indagação se os Planos de Carreira dos municípios possibilitam condições objetivas para que o professor efetive a produção acadêmica e apresente os resultados decorrentes dessa produção. Segundo, questiona-se se a rede de ensino promove ou incentiva a formação do pesquisador para que os docentes possam exercitar a produção científica, mesmo sabendo que é na educação superior que o profissional deve necessariamente promover essa relação junto ao ensino e a extensão.

Incluir a efetivação da pesquisa na prática do professor da Educação Básica ainda é um desafio grande, pois, segundo Lüdke (2001), há limitações tanto na formação acadêmica, quanto no tempo disponível para o desenvolvimento das investigações, pois as horas que tem disponível, o profissional reserva para a preparação das aulas e correção dos trabalhos de seus alunos.

No que dispõe os PCCRs dos professores do Magistério da Educação Básica esse tempo para a realização das pesquisas e produções acadêmicas poderia ser o disponibilizado pela hora-atividade, contudo, essa reserva de horário não está descrita de forma clara em muitos Planos de Carreira dos municípios paraenses.

Em estudo que investigou a composição da hora-atividade em 21 municípios paraenses, Nascimento (2020) não encontrou nenhum PCCRs que indicasse claramente que

na composição dessas horas estivesse a previsão de realização de pesquisa ou produção acadêmica por parte dos professores.

Sobre esse tema, cabe destacar que a Lei nº. 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 67, item V, destaca que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Portanto, não faz qualquer menção ao que considera “estudo” e se isso inclui a prática da pesquisa e produção acadêmica.

Da mesma forma, a Lei nº. 11.738/2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional, em seu Art. 2º, § 4º, destaca que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”, ou seja, o 1/3 da jornada ficaria reservado à atividades extraclasse, ou hora-atividade, ficando a cargo de cada ente incluir em seu PCCR quais atividades a comporiam.

Sobre o grupo “Relação com o sistema de ensino” o destaque se faz ao critério “Participação em conselhos municipais, estaduais e federais”, descrito no PCCR de Almeirim.

Art. 61. A progressão funcional pela via não acadêmica através do fator atualização, aperfeiçoamento profissional e produção intelectual é obrigatória apresentação de no mínimo 03 (três) dos critérios abaixo, sendo o item I obrigatório: I - Formação continuada pertinente ao cargo. II - Participação em eventos educacionais; III - Participação em atividades voluntárias; IV - **Participação em conselhos municipais, estaduais e federais**; V – Participação em conselhos escolares; VI - Participação em comissões; VII – Produção de artigos, dissertação, teses e resumos de pesquisa (ALMEIRIM, 2012, grifos nossos).

Esse critério revela que o incentivo para que os membros do poder público, sobretudo os professores, se envolvam cada vez mais nas instâncias colegiadas deliberativas para além do espaço escolar é um elemento a ser considerado na sua avaliação, posto que essa perspectiva eleva a amplitude de desempenho. Portanto, ao considerá-la a partir da sua relação com o sistema de ensino, deve-se considerar também sob que bases e em que orientação essa relação é construída, permitindo que o professor participe qualitativamente da construção dessas relações, como elemento indispensável à sua Carreira.

Por outro lado, os entes federados têm grande interesse nessa amplitude e nessa relação entre a avaliação de desempenho e a rede de ensino, como podemos constatar em publicação da Confederação Nacional dos Municípios – CMN:

Ao organizar o sistema de avaliação docente, é preciso ter clareza que essa avaliação deve contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e garantir a

prestação de contas à sociedade. Para isso, é preciso uma avaliação externa, conduzida pelas autoridades públicas, com consequências funcionais e salariais, articulada com outro processo de avaliação, interno às escolas (ABREU, 2013, p. 76).

Nesse contexto, cabe ponderar que os elementos que se referem à amplitude da avaliação de desempenho ao mesmo tempo em que podem se constituir como necessário à articulação entre o trabalho docente e o impacto do mesmo no sistema de ensino, permitindo a efetivação dos aspectos amplos da profissionalização, podem se constituir como meros instrumentos de regulação e de responsabilização pelas Políticas Públicas Educacionais.

Ainda tratando sobre este assunto, o grupo “Relação com a sociedade/comunidade” apresenta como um dos critérios “Participação em atividades voluntárias” descrito no PCCR de Almeirim.

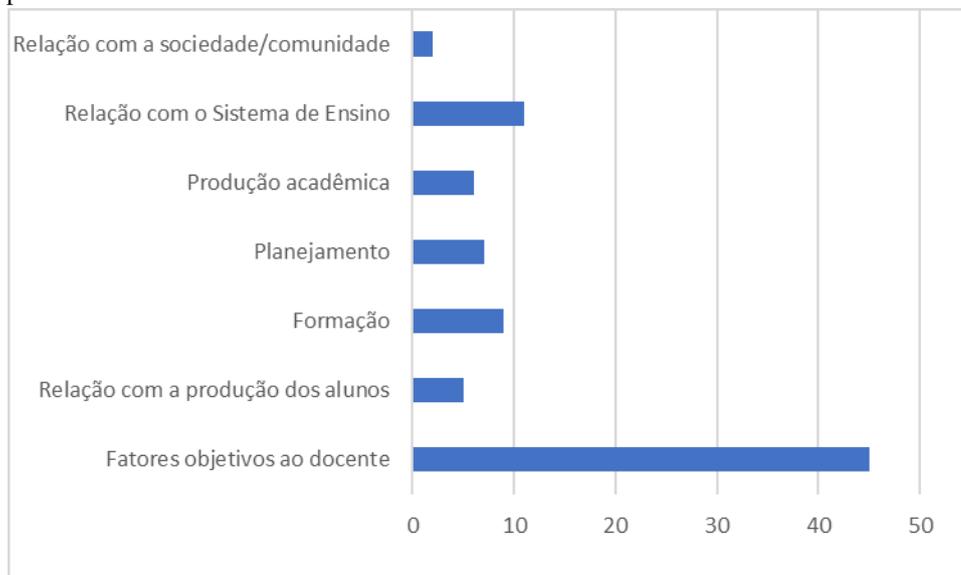
Art. 61. A progressão funcional pela via não acadêmica através do fator atualização, aperfeiçoamento profissional e produção intelectual é obrigatória apresentação de no mínimo 03 (três) dos critérios abaixo, sendo o item I obrigatório: I - Formação continuada pertinente ao cargo. II - Participação em eventos educacionais; III - **Participação em atividades voluntárias**; IV - Participação em conselhos municipais, estaduais e federais; V – Participação em conselhos escolares; VI - Participação em comissões; VII – Produção de artigos, dissertação, teses e resumos de pesquisa (ALMEIRIM, 2012, grifos nossos).

Este item fomenta a participação docente em outras atividades para além do espaço escolar como elemento a ser considerado na avaliação desse profissional. É um critério que não apresenta grande clareza quanto à natureza das atividades voluntárias, indicando que qualquer atividade, mesmo aquelas não voltadas diretamente ao processo educativo, serão consideradas.

Ponderar que a atividade docente é algo que consome tempo do profissional dentro e fora de sala de aula, programar ações de voluntariado nesse contexto se revela uma tarefa complicada. Se o professor buscar lançar mão do seu tempo de planejamento para realizar as atividades proposta nesse critério, talvez o processo de precarização de seu trabalho de intensifique, justamente porque esse movimento diz respeito ao uso efetivo dessas horas fora da sala de aula (SAMPAIO; MARIN, 2004).

O conteúdo do Quadro 11 demonstrou a disposição dos critérios pelos 07 grupos, em que a manifestação de alguns pontos e, conseqüentemente, sua natureza dentro do grupo, indica qual a perspectiva que a avaliação de desempenho que o município adota se vincula. A quantidade de critérios, por grupos, está demonstrada, abaixo, no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantitativo de conteúdo dos critérios sobre avaliação de desempenho nos PCCRs municipais



Fonte: PCCRs dos municípios (organizado pelo autor).

A partir dos dados demonstrados no Gráfico 1 e no Quadro 11, observamos que os critérios que fazem relação direta ao processo de produtividade docente são os que mais estão presentes nos Planos (45), correspondendo ao percentual de aproximadamente 53% de todos os termos.

Essa relação com o processo de produtividade reforça a compreensão em torno dos elementos que constituem as políticas voltadas ao processo de profissionalização e, conseqüentemente, de valorização docente. São perspectivas não isentas da intencionalidade de manter a produção do professor atrelada ao princípio da produtividade mensurável, como executada pela iniciativa privada, cujos indicativos e modelos foram importados ao serviço público brasileiro.

Partem de orientações objetivas advindas do capitalismo e que norteiam tanto a formulação quanto a execução das Políticas Públicas Educacionais, tais como as orientações provenientes dos Organismos Internacionais, perpassando pelo processo constante de Reforma do Estado Brasileiro, culminando no modelo gerencial de gestão pública para efetivação de tais propósitos, em busca de uma suposta qualidade da educação.

Nesse processo, a qualidade tem como parâmetro o mercado (perspectiva produtivista) e a valorização também é pensada com esse princípio, ou seja, ela pode se efetivar ou não pela apresentação dos resultados, por parte dos professores, no fazer diário do seu trabalho.

Surge, assim, a noção de “quase-mercado” que, tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita,

podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias. As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 877).

Adotando-se a perspectiva produtivista da atuação docente, sua profissionalização passa a ser balizada pelo princípio do mérito, cuja presença, objetiva ou subjetiva, norteia as políticas de valorização e, por conseguinte, os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração, buscando a predominância da finalidade prática ao modo de produção capitalista. Nesse contexto, para Lima (2015),

[...] essas políticas de otimização se traduziram na adequação dos resultados prescritos do trabalho escolar às referências de eficiência próprias ao universo do mercado, marcadas pela simplificação das relações sociais à índices mais facilmente manipuláveis e quantificáveis (LIMA, 2015, p. 132).

No que concerne aos elementos constitutivos dos PCCRs, entendemos que essa racionalidade objetiva advinda do capitalismo se manifesta principalmente naqueles elementos que fazem referência direta e/ou representem maior aporte de recursos financeiros, como os da Carreira que favorecessem a algum tipo de progressão em termos remuneratórios, e os que se referem à avaliação de desempenho para a progressão. Trata-se, assim, de perceber, mais explicitamente, esses princípios inerentes à racionalidade capitalista quando atrelados ao gerencialismo do financiamento das políticas de valorização profissional do Magistério.

É importante conceber o gerencialismo da gestão da educação como a autorização administrativa e política para que o processo de regulação se estabeleça no ensino público. Nesse sentido, para Oliveira (2005), as medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares

[...] implantadas em contexto de reformas, que muitas vezes extrapolam o setor educacional, surgem como supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca por racionalização dos recursos existentes para a ampliação do atendimento, vindo ainda acompanhadas da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local (OLIVEIRA, 2005, p. 763).

Busca-se, portanto, pelo processo de regulação da gestão educacional, um certo controle do que ocorre na escola e no sistema de ensino, para monitorar, também, o trabalho docente. Segundo Hypolito (2011), pelo contexto das Reformas Educacionais:

Este controle não é mais realizado com supervisoras cotidianamente fiscalizando o trabalho docente, mas é efetivado na escola com uma vigilância externa, via controle curricular e gerencial. Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os

índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado (HYPOLITO, 2011, p. 73).

Nesse sentido, a regulação desenvolvida pelo Estado transmite igualmente a ideia de “um Estado menos prescritivo e regulamentador e de uma ‘Nova Administração Pública’ que substitui um controlo directo e *a priori* sobre os processos, por um controlo remoto, e *a posteriori* baseado nos resultados” (BARROSO, 2005, p. 732, grifos do autor).

Entendemos, assim, que os critérios como “desempenho”, “pontualidade”, “assiduidade”, “disciplina”, “responsabilidade”, “produtividade” etc, são indicativos para que entendamos em que perspectiva a avaliação de desempenho é concebida nas políticas educacionais e refletida nos Planos de Carreira do Magistério dos municípios do Pará, permitindo a compreensão da relação próxima entre a atuação docente e o processo de produção inerentes ao princípio mercadológico requerido para a escola e seus agentes, corroborando para a concepção utilitarista de educação pública.

Além disso, o Gráfico 1 e o Quadro 11 em apreço apresentam um total de 05 critérios, que fazem relacionar a produção docente com o desempenho dos alunos, bem como da escola, correspondendo ao percentual de aproximadamente 6% do total. Para analisar esses dados é necessário entendermos como o gerencialismo utiliza das avaliações educacionais para promover a regulação do meio educacional.

A partir das Reformas Educacionais, o Estado brasileiro busca constantemente a afirmação de elementos que consigam atestar a qualidade da educação (SILVA, 2016). Desta forma, o pragmatismo inerente ao gerencialismo induz os governos a criarem instrumentos que, ao mesmo tempo, permitam o propósito de avaliar a qualidade da educação e apontar os supostos responsáveis pelos indicadores, referendando o processo de regulação do meio educacional.

Para Oliveira (2005), o contexto político da regulação das políticas educacionais:

[...] seguem uma tendência internacional observada de centrar-se na performatividade da escola, o que tem trazido sérias consequências para os trabalhadores docentes, provocando uma reestruturação de seu trabalho em um cenário contraditório e ambivalente (OLIVEIRA, 2005, p. 771).

Quando os parâmetros para se medir a produtividade docente são obtidos por instrumentos que consideram a produção dos alunos, fomenta-se a responsabilização ou *accountability* como imprescindíveis às políticas de regulação, tendo a avaliação um papel central nesse propósito, pois é “[...] condição *sine qua non* para o desenvolvimento de

processos de prestação de contas e responsabilização” (SILVA, *et al.*, 2018, p. 242, grifos do autor).

Os dados observados no Gráfico 1 e no Quadro 11, que indicam um valor significativo de 05 critérios que fazem referência da produção docente com o desempenho dos alunos, não necessariamente indicam a prevalência explícita dessa orientação nos Planos de Carreira, mas orienta que eles estejam indissociáveis dessa obrigação: a de se considerar o resultado do processo avaliativo como responsabilidade primeira do professor e do seu trabalho em sala de aula. É, portanto, a *accountability* proveniente das orientações da Nova Gestão Pública, que induz a responsabilização pelo não cumprimento das metas estipuladas pelas políticas educacionais.

O princípio da responsabilização é a base da avaliação do campo educacional, sendo os professores os principais responsabilizados, a partir da concepção de que somente eles “[...] têm a necessária especialização para tomar decisões pedagógicas face à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem” (AFONSO, 2000, p. 45).

Dessa forma, o profissional assume um papel destacável nesse processo de melhoria da qualidade da Educação Básica ofertada pelo Estado, cujo trabalho sofre forte pressão para se ajustar às demandas impostas, definindo-se uma verdadeira reestruturação em nome da “[...] defesa da modernização das profissões por meio do ‘novo profissionalismo’ materializado nas políticas de Desempenho Profissional Docente” (OLIVEIRA, 2018, p. 53).

Em termos de orientação da política educacional, no que se refere à produtividade pelo desempenho docente, o próprio PNE (2014-2020) define em sua Meta 7 o seguinte: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”, tendo 36 estratégias, das quais destacamos as 7.3, 7.4 e 7.6:

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

[...]

7.6) associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional; (PNE, 2014-2024).

Desse conjunto de estratégias, as orientações para se alcançar os indicadores do Ideb englobam constituir com os entes federados indicadores que permitam a avaliação institucional, assim como induzir o processo contínuo de autoavaliação das escolas para busca da qualidade da educação, referenciada pelos índices alcançados. Os sistemas e as redes de ensino que conseguirem alcançar as metas nos indicadores terão os repasses financeiros e assistência técnica priorizados em relação aos demais que não alcançarem.

Pela Meta 7 do PNE, haverá a distinção em termos de tratamento entre as redes e as escolas, tomando como base os parâmetros de Ideb, o que indica o Estado assumindo o processo de responsabilização como a política pública mais adequada. Para Brooke (2006), no Brasil, as características da política de responsabilização incluem:

[...] sistemas oficiais que aplicam testes ou procedimentos padronizados para avaliar a aprendizagem e empregam critérios para determinar que escolas apresentam desempenho melhor os quais têm conseqüências para os membros da equipe escolar mesmo quando estas são simbólicas e até imprevisíveis (BROOKE, 2006, p. 386).

Nesse contexto, como na política de responsabilização todo o insucesso acadêmico dos alunos é atribuído principalmente às escolas e aos professores, sem considerar as particularidades dessas instituições e agentes, ela se classifica como política de culpabilização (AFONSO, 2018).

O Quadro 11 também apresenta um total de 09 critérios que se relacionam ao processo de formação continuada do docente, considerando tanto em nível de cursos de capacitação, quanto em nível de formação formal, tais como graduação e especialização, além de participação em eventos científicos. O total dos critérios com essa natureza corresponde ao percentual aproximado de 10,6%.

É relevante notar que os PCCRs dos municípios paraenses, apesar da demonstração ainda bastante incipiente em relação aos demais termos constantes, prevê a formação continuada como fundamental ao processo de avaliação de desempenho, indicando não ser só o aspecto de produtividade o necessário ao desenvolvimento profissional.

Essa previsão da formação continuada como elemento fundamental na Carreira do Magistério corresponde à uma defesa substancial dos movimentos de representação docente que consideram essa dimensão como indissociável do processo de valorização profissional, assim como por diversos teóricos que tratam da temática como Gatti (2013), Gutierrez (2010), e Monlevade (2000).

Porém, para além da questão de forma que a formação inicial e continuada deva suscitar em termos de necessidade latente para a atuação profissional no Magistério, há de se considerar o conteúdo e a finalidade de tais ações de formação. Não perdendo de vista que o processo formativo dos profissionais da educação é fomentado pelo Estado como uma necessidade construída em busca da qualidade educacional referenciada pelo mercado (SHIROMA, 2018) e a política de formação docente, sobretudo as provenientes de documentos que orientam a formação para as licenciaturas, precisam ser compreendidas dentro de um contexto produtivo e com múltiplas relações orgânicas com o capitalismo (EVANGELISTA; TRICHES, 2017). Assim:

Ficam evidentes as contradições dessa política supostamente voltada ao incentivo do conhecimento, da inovação e da qualidade ao lado de medidas propulsoras da precarização e da desintelectualização do professor. Evidencia-se o caráter instrumental da educação proposta pelo capital (SHIROMA, 2018, p. 96).

Ademais, é preciso considerar que o processo de incentivo à formação inicial e continuada de professores está imerso no contexto de reestruturação produtiva do capitalismo, que cria a narrativa que há a necessidade de formação para a profissionalização do Magistério que, no contexto da Reforma do Estado brasileiro em meados da década de 1990, “tratava-se, obviamente, de uma intervenção dos interesses burgueses que precisavam promover a adequação desses quadros às novas demandas das relações de produção” (EVANGELISTA, 2016, p. 9).

Nesse contexto, além de defender uma formação que corresponda aos princípios técnicos, funcionais e instrumentais do processo de ensino, a perspectiva defendida pela racionalização capitalista procura transferir ao professor os possíveis insucessos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso que na atualidade, considerando esse cenário, o aumento de propostas de formação precisa ser tencionado e problematizado pois, segundo Shiroma e Evangelista (2015, p. 317), “as propostas dirigidas aos professores, especialmente, caminharam em sentido oposto à ideia de produção de ‘conhecimento’”.

Por esse motivo, mostra-se relevante que no contexto capitalista a defesa da formação inicial e continuada dos profissionais apresente uma grande demanda, uma vez que, recorrentemente, é ofertado pela iniciativa privada com o objetivo prioritário de obtenção de lucros, aprofundando o processo de expansão e mercantilização da educação superior (CHAVES, *et al.*, 2020).

Os dados pesquisados apresentam a frequência de 07 critérios relacionados ao processo de planejamento docente, que aborda tanto o aspecto do ensino, quanto às demais

dimensões requeridas pela escola, perfazendo aproximadamente 8,5% de todos os presentes no conjunto dos PCCRs dos 11 municípios.

Tratar de planejamento docente no Plano de Carreira do Magistério pode ser considerado um grande avanço ao princípio da necessária preparação para que o professor busque sua atuação efetiva do ponto de vista da organização de suas aulas e demais atividades na escola. Contudo, o planejamento que está descrito nos PCCRs analisados se refere principalmente ao processo de preparação e efetivação de projetos na escola, medida igualmente importante para a melhoria da qualidade da educação pública.

Porém, mesmo considerando que este fator constitui uma ação fundamental que dinamiza o processo de ensino-aprendizagem, é preciso levar em consideração as reais condições, tempo, e incentivo que os docentes têm na escola para colocá-las em prática. Inclusive, os dispositivos legais preveem esse tempo para planejamento como necessário ao proposto para a valorização do Magistério, como, por exemplo, a LDB, que em seu Art. 67 destaca que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

(...)

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996a).

Nesse contexto, a Lei nº. 11.738/2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional, recomenda a disponibilização de 1/3 (um terço) da jornada docente para as ações de planejamento, o que nos Planos de Carreira aparece como hora-atividade, hora-pedagógica, etc., porém que não se constitui ainda como realidade em muitos municípios paraenses.

Em pesquisa conduzida pelo Geppoge sobre a composição da jornada de trabalho, foi levantado um quantitativo de 117 PCCRs de municípios paraenses dos quais somente em 102 são abordados a questão da hora-atividade. Destes, apenas 35 municípios estão de acordo com a Lei do PSPN.

Entende-se, portanto, que para se buscar o efetivo processo de participação dos professores em ações que envolvam a realização e participação em projetos na escola, conforme determina os termos ligados ao planejamento docente como critério para a avaliação de desempenho, não basta apenas determinar, mas, sobretudo, é imprescindível garantir tempo e preparo para a efetivação dessas ações pedagógicas.

O Gráfico 1 e o Quadro 11 apresentam, igualmente, importantes elementos para entendermos como a produção acadêmica é tratada no âmbito dos PCCRs enquanto elemento

da avaliação de desempenho. Os dados mostram que 06 critérios relacionados à produção acadêmica, assim como a promoção e participação em pesquisa e ações extensionistas, são apresentados no conjunto dos Planos, correspondendo ao percentual aproximado de 7,1% de todos os critérios.

Mesmo considerando o aspecto pedagógico da necessidade da pesquisa realizada por docentes da Educação Básica como sendo fundamental para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, defendido por Freire (1996) e Menga (2001), a ação prática de pesquisa nesses espaços esbarra em questões limitadoras, tais como falta de incentivos financeiros, inexistência de assessoramento acadêmico e principalmente a falta de tempo.

Segundo Uhmman *et al.* (2014):

[...] o problema das condições de trabalho do professor que vai desde as limitações da estrutura física precária das escolas, excesso de carga horária, passando pela remuneração insuficiente dada a importância do ato de ensinar e, através dele, de educar” constitui um fator decisivo para a não realização da pesquisa por professores da educação básica (UHMANN *et al.*, 2014, p. 117-118).

Não à toa, os principais documentos normativos da política educacional brasileira – tais como LDB 9394/96 e PNE (2014-2020) – não citam a pesquisa como sendo indispensável ao desempenho profissional do professor da Educação Básica, indicando que tal atuação deva se voltar prioritariamente ao ensino dos componentes curriculares. Em consequência, os documentos locais dos municípios que tratam de Carreira docente, refletem essa não centralidade na pesquisa. Prova disso foi o quantitativo mínimo de apenas 03 critérios para a avaliação de desempenho, apesar dos relacionados à produção acadêmica se apresentem no total de 06.

Os achados nos PCCRs dos municípios apresentam dados bastante reveladores quanto à amplitude com que a avaliação de desempenho se apresenta, totalizando 11 critérios que fazem referência mais ampla ao sistema e/ou rede de ensino, perfazendo um percentual aproximado de 13% do total.

Essa característica apresentada nos Planos é bem significativa quanto ao princípio de amplitude descrito nesses documentos de Carreira, atendendo à Resolução nº. 2/2009, que dispõe sobre as novas Diretrizes Nacionais para a elaboração ou adequação dos Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em que se orienta que a construção dos Planos deva se dar em consonância com o sistema de ensino. Esse percentual considerável de 13% de critérios que defendem essa amplitude da avaliação

contribui para a perspectiva de articulação entre a profissionalização docente e os impactos dessa ação na rede de ensino como um todo.

Nesse contexto, considerando a amplitude das ações realizadas na educação, Gatti (2014) considera importante a avaliação do trabalho docente quando esta permite:

[...] propiciar a construção de novas competências no movimento do complexo contexto da educação escolar e dos movimentos societários-culturais, onde aspectos comunitários internos e externos à escola, aspectos das culturas dos estudantes que sucessivamente chegam a ela, se modificam no tempo. Esse movimento avaliativo tem que ser do interesse dos próprios professores em busca da construção de uma condição de profissionalidade não fossilizada (GATTI, 2014, p. 379).

O Gráfico 1 e o Quadro 11 apresentam dados interessantes sobre a relação da avaliação de desempenho e a articulação docente/escola para além do espaço escolar, ou seja, a avaliação mediada pela relação com a sociedade e comunidade. Os critérios que apresentam essa característica totalizam 02, perfazendo um percentual aproximado de 2,4% de todos os constantes nos PCCRs.

Esses critérios, assim como os relacionados à amplitude da avaliação de desempenho, suscitam um caráter qualitativo e de impacto social ao processo avaliativo e ao Plano de Carreira como um todo, no que a relação efetiva da escola com a comunidade sempre foi uma das dimensões defendida no campo acadêmico como imprescindíveis ao propósito de construção da qualidade da educação que seja socialmente referenciada.

No entanto, mesmo considerando ser esta uma dimensão importante da forma como estão descritos nos PCCRs, representando o menor quantitativo de critérios, não indicam disposição dos municípios em incluir este estreitamento da relação institucional com os agentes sociais. Ou seja, deixam de incentivar uma dimensão tão importante para a Carreira dos profissionais do Magistério.

Ainda relacionado ao último grupo sobre a relação com a sociedade/comunidade, os dois únicos critérios não são muito claros quanto ao que será avaliado, pois, quando consta-se avaliar a “Participação em atividades voluntárias” e “Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”, há generalizações que podem comprometer a avaliação objetiva dos profissionais que realizarem tais atividades.

A objetividade dos procedimentos, critérios e objetivos da avaliação de desempenho docente deveriam ser os elementos norteadores para a realização de tais ações, conforme orientado na Resolução nº. 2/2009, Art. 5º, item XVI, que destaca que a “[..] avaliação de desempenho, do profissional do magistério e do sistema de ensino, que leve em conta, entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de

indicadores qualitativos e quantitativos” como um dos referenciais para progressão por qualificação profissional.

Tomando como referência que as avaliações não são neutras (GATTI, 2014), pois refletem uma intencionalidade e têm propósitos definidos, contar com critérios claros para o processo de avaliação de desempenho constitui um direito dos professores.

Nesse contexto, deixar, de alguma forma, genérico os critérios de uma avaliação que pode impactar diretamente na Carreira e remuneração do docente, interferindo em sua vida profissional, pode resultar em níveis de subjetividades dos avaliadores, permitindo, em consequência, que outros fatores como a relação entre avaliador e avaliado interfira e comprometa o processo como um todo.

Não se trata, assim, apenas de anunciar os critérios da avaliação de desempenho, mas de permiti-los articular com o propósito de uma avaliação que seja verdadeiramente formativa (GATTI, 2014) e não sirva tão somente para o cumprimento de formalidades técnicas e/ou burocráticas ou que ocasione algum tipo de sanção profissional ao professor em função do resultado de sua avaliação. Por isso que a avaliação nos Planos de Carreira deve demonstrar objetividade a fim de que os “[...] requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos”⁸³ sejam claramente anunciados.

Nesse contexto, há de se fazer a defesa da consecução de critérios claros e objetivos da avaliação de desempenho na medida em que, para o desempenho profissional, “[...] a construção de processos avaliativos com suficiente objetividade e comparabilidade entre o conjunto dos professores de uma mesma rede de ensino” (ABREU, 2013, p. 69) se apresenta como fundamental.

Além da demonstração do conteúdo da avaliação de desempenho a partir dos critérios apresentados nos PCCRs dos 11 municípios paraenses, cabe analisar como a divisão dos sete grupos definidos como “Fatores de produção docente”; “Relação com a produção dos alunos”; “Formação”; “Planejamento”; “Produção acadêmica”; “Relação com o sistema de Ensino” e “Relação com a Sociedade/comunidade” se manifestam isoladamente por cada município, conforme demonstrado no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 – Prevalência dos critérios, por grupos, em cada município

Ord.	Município	Grupos						
		Fatores de produção docente	Relação com a produção dos alunos	Formação	Planejamento	Produção acadêmica	Relação com o Sistema de Ensino	Relação com a sociedade/co

⁸³ Id., 2011, p. 151.

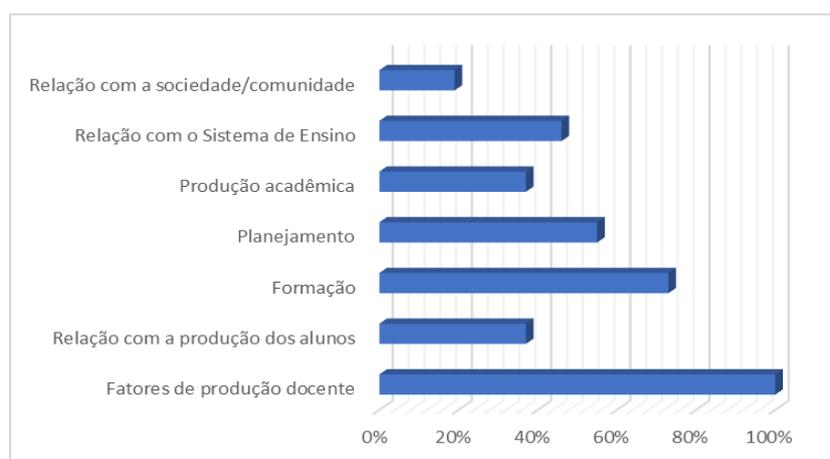
								munidade
1.	Alenquer	5						
2.	Almerim	2		1		2	3	1
3.	Bannach	6	2	2			1	
4.	Brasil Novo	3	1		1			
5.	Cachoeira do Piriá	5	1	1		1		
6.	Novo Progresso	3		1	1			
7.	Parauapebas	4		1	1		2	
8.	Pau-d'arco	5						
9.	Ponta de Pedras	5		1	1		2	
10.	Santana do Araguaia	3		1	1	2	3	
11.	Tailândia	4	1	1	2	1		1

Fonte: PCCRs dos municípios (organizado pelo autor).

Essa demonstração individual no PCCR de cada município nos ajuda a entender como a avaliação de desempenho se manifesta nos entes municipais paraenses, em que alguns priorizam critérios vinculados em uma perspectiva e outros procuram seguir por outros caminhos impactando não apenas no processo efetivo dessa avaliação, mas nos possíveis rebatimentos que a mesma exerce no trabalho docente.

Nesse sentido, para melhor visualização dessa divisão categorizada dos critérios da avaliação de desempenho dentre os 11 municípios, construiu-se o Gráfico 2 a partir da apresentação dos dados do Quadro 12:

Gráfico 2 – Percentual de frequência dos oito grupos de critérios nos PCCRs municipais



Fonte: PCCRs dos municípios (organizado pelo autor).

A apresentação do Gráfico 2 organiza a frequência dos critérios, por grupos, onde se observa que os com têm maior frequência são os ligados ao grupo “Fatores de produção docente”, seguido pelos demais: “Formação”, “Planejamento”, “Relação com o sistema de

Ensino”, “Produção acadêmica” e “Relação com a produção dos alunos” e “Relação com a Sociedade/comunidade”, pela presença nos PCCRs dos 11 municípios.

São, portanto, indícios de que a avaliação de desempenho descrita nos Planos de Carreira fomenta maior relação ao princípio da produtividade docente (100%) que, de certa maneira, corrobora para o princípio meritocrático inerentes às políticas públicas no interior do capitalismo.

Por outro lado, os critérios com bastante frequência entre os municípios são os que mostram que a avaliação leve em consideração ações que intensifiquem a formação (73%), representando um avanço na proposição de que o Plano de Carreira dos profissionais da educação deve buscar a perspectiva formativa atrelada a profissionalização docente.

Junto aos critérios, em menor percentual, destacam-se os que defendem na avaliação direcionando ao professor questões da sociedade (19%), da produção dos alunos e da escola (37%), da produção acadêmica (37%), da relação com o sistema de ensino (46%), além do planejamento (55%). São critérios que, apesar de incipientes em relação aos demais, representam elementos significativos ao proposto em uma avaliação que atue nas diversas dimensões da formação e da atuação docente.

Por exemplo, os critérios que fazem “Relação com a produção dos alunos”, mostrados no Gráfico 2 e que apresentam percentual de 37% dentre os 11 municípios, sinalizam que os PCCRs estão articulados ao orientado, por exemplo, pelo Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, que destaca em sua Meta 7, a estratégia 7.36, que é a de “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar”, portanto com forte indicação de que a produção dos alunos é o indexador do merecimento do docente.

Essa busca dos Planos de Carreira para avaliar o professor a partir da produção dos alunos se mostra problemática do ponto de vista profissional, assim como limitada do ponto de vista das expectativas da escola e sistema de ensino. Para Franco (2005), avaliar essa dimensão com essa finalidade se mostra restrita quando consideramos que muitos fatores que indicam a produção docente estão fora do controle da escola e dos professores, bem como o desempenho dos alunos é influenciado não por um, mas por vários docentes, o que tornaria esse tipo de mensuração bastante problemática para indicar a produtividade de determinado profissional.

Augusto (2015) destaca que a meritocracia, nesse contexto de avaliação presente no PNE 2014-2024, é contrária aos princípios democráticos, pois não considera que

[...] as condições de trabalho são desiguais, tanto em relação às comunidades escolares, como em relação aos alunos atendidos. E outro fator, não levado em consideração pelos governos que as instituem, são as inadequadas condições de trabalho dos docentes na escola pública no Brasil” (AUGUSTO, 2015, p. 544).

Logo, condicionar a progressão docente à fatores de produtividade dos quais os professores não têm total controle, constitui um dos instrumentos do gerencialismo das políticas de valorização docente materializado pela responsabilização ou *accountability* instituído pela NGP. Para Cerdeira (2018) as políticas de responsabilização, apesar de estarem há tempos na Administração Pública, foram ressignificadas no final do século XX, “tornando-se um dos pilares das políticas educacionais do mundo globalizado, no contexto do paradigma da Nova Gestão Pública” (CERDEIRA, 2018, p. 629).

O que se observa, pelo que foi descrito no grupo de critérios de avaliação de desempenho “Relação com a produção dos alunos”, é que o sistema de responsabilização condizente aos princípios instituídos nos PCCRs analisados é o baseado no ingrediente das consequências, que são “os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos” (BROOKE, 2006, p. 379).

Ainda sobre os dados apresentados no Gráfico 2, ressalta-se os critérios que se referem à “Produção acadêmica”, com percentual de 37% entre os municípios, em que demonstram que um considerável número de PCCRs articulam-se a esses princípios, qual seja, o de viabilizar que o professor da Educação Básica seja um pesquisador, conforme defendido por teóricos como Freire (1996). Mesmo diante desses percentuais, ainda assim, é observável que os Planos não priorizam essa dimensão pelo fato de, hipoteticamente, não darem as condições e o tempo para que os professores realizem atividades de investigação e produção acadêmica de maneira efetiva.

Contudo, como forma de melhor entender a avaliação no conjunto dos municípios, classificamos panoramicamente quais princípios ela procura priorizar, para, posteriormente, inferirmos as suas possíveis influências, motivações e expectativas. Nesse sentido, para se ter um melhor entendimento quanto às perspectivas da avaliação de desempenho em cada município, realizamos a subdivisão dos sete grupos em três grandes grupos assim definidos: 1 – critérios ligados à produtividade docente e/ou dos alunos; 2 – critérios que articulam a avaliação à escola, à rede e ao sistema de ensino; 3 – critérios subjetivos, de modo a tentar classificar quais referências da avaliação de desempenho são refletidas por cada município.

Quadro 13 – Divisão dos critérios em três grandes grupos e a manifestação, por município

Grandes Grupos	PCCRs dos municípios em que se manifestam
Grupo 1 (critérios ligados à produtividade docente e/ou dos alunos)	Alenquer, Almeirim, Bannach, Brasil Novo, Cachoeira do Piriá, Novo Progresso, Parauapebas, Pau-d'arco, Ponta de Pedras, Santana do Araguaia e Tailândia
Grupo 2 (critérios que articulam a avaliação à escola, a rede e ao sistema de ensino)	Almeirim, Bannach, Parauapebas, Ponta de Pedras, Santana do Araguaia e Tailândia
Grupo 3 (critérios subjetivos)	Almeirim, Bannach, Cachoeira do Piriá, Parauapebas, Pau-d'arco, Ponta de Pedras, Santana do Araguaia e Tailândia

Fonte: PCCRs dos municípios (organizado pelo autor).

Os dados do Quadro 13 mostram que os critérios da avaliação de desempenho presentes no maior número de municípios paraenses, em todos os 11 PCCRs analisados, são os que a articulam a produtividade docente e dos alunos, seguido pelos critérios que associam a avaliação à escola, à rede e ao sistema de ensino, presentes em 06 municípios. Os aspectos subjetivos aparecem nos Planos de Carreira de 08 municípios.

Esses dados demonstram a prevalência da avaliação de desempenho enquanto aspecto objetivo e produtivista em que a qualidade da educação, que tem sua referência no modelo empresarial, precisa ser atestada pelos resultados do desempenho de professores e alunos, demonstrados através do atingimento de metas e índices, conforme orientado pelo PNE (2014-2020).

Por outro lado, os dados revelam que a avaliação nos PCCRs defende considerável amplitude sendo necessário que no processo de avaliação se leve em conta a relação do professor com a escola, a rede, o sistema de ensino e a sociedade como um todo. São, portanto, indicações interessantes para entendermos que os Planos de Carreira buscam, também, dimensionar, de alguma forma, a profissionalização docente e seu impacto social.

Os critérios subjetivos presentes em 73% de municípios nos revela que o processo avaliativo dos profissionais da educação desses entes federados depende também de entendimento individual que, de alguma forma, pode comprometer a avaliação de desempenho objetiva e o decurso na carreira decorrente dela.

Diante desse movimento contraditório e de correlação de formas no interior do capitalismo, cabe entender se a avaliação de desempenho descrita nos PCCRs dos municípios promove algo de concreto, em termos de valorização, e em que bases esse processo de manifesta.

5.3 Valorização ou produtivismo da avaliação de desempenho frente aos seus elementos constituintes

Tratar sobre valorização profissional do Magistério requer a consideração de muitas variáveis que podem implicar, desfigurar ou desqualificar esse conceito que, por si mesmo, é bastante controverso.

Como pontuado anteriormente nesse trabalho, a valorização docente considera muitas dimensões para se constituir que, objetivamente, são representadas pelas questões remuneratórias, condições de trabalho, formação, Plano de Carreira e outros. Do ponto de vista subjetivo, a valorização inclui, ainda, os aspectos do reconhecimento profissional, o respeito pelos colegas de profissão, a comunidade escolar, dentre outros. Porém, essa noção se vincula intrinsecamente à noção de qualidade da educação, no que os principais documentos norteadores da política de valorização têm a qualidade da educação como horizonte.

A Lei nº. 11.494/2007 (Lei do Fundeb), em seu Art. 40, Parágrafo Único, ressalta que: “os planos de carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente direcionada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino”. Por sua vez, a LDB destaca em seu Art. 3º que o ensino deverá ser ministrado nos princípios de: “VII - valorização do profissional da educação escolar; [...] IX - garantia de padrão de qualidade”.

O PNE 2014-2020 define, em sua Meta 7, o fomento da “[...] qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]”, tendo como estratégia 7.4 induzir processo de avaliação que busque a melhoria contínua da qualidade educacional. Podemos dizer, assim, que a busca pela qualidade educacional se constitui como uma política de Estado, pautada em sua visão de qualidade.

Nos documentos, a *avaliação* do desempenho escolar e a avaliação docente também aparecem como instrumentos primordiais para a melhoria da qualidade do ensino. Contudo, na prática, a política de avaliação tende a focar-se na competição e na busca incessante por resultados quantitativos, nas novas formas de controle do desempenho (*performace*), na atribuição de maiores responsabilidades ou *accountability*, mediante a definição de metas de produtividade, divulgação dos dados (comparação de desempenho, com frequência na forma de *rankings*) e da prestação de contas, como também na punição dos docentes pelos resultados precários quanto ao desempenho dos alunos (CARVALHO; WONSIK, 2015, p. 382).

Nesse contexto, sendo o professor um importante agente do processo formativo, a responsabilidade pelo alcance dessa qualidade volta-se para a sua atuação profissional. Contudo, resta ponderarmos em que situação e sob que bases se constrói esse discurso da

qualidade na educação, que no advento do capitalismo, a referência é o discurso da qualidade total empresarial (GENTILI, 2002).

O atingimento dessa qualidade referenciada pelo mercado de novas formas de gestão se estabelecem como mecanismo de regulação da profissionalização docente e das dinâmicas da educação, situando-se, assim, os processos de avaliação em larga escala (SOUSA, 2014).

Sob a urgência de melhoria da qualidade da educação básica, a política nacional de avaliação sofre incrementos consideráveis, no decorrer da primeira década dos anos de 2000, do que certamente decorrem repercussões nos currículos, na formação docente e na própria avaliação do desempenho dos professores, concebida, sobretudo, em função dos resultados de rendimento dos alunos (GATTI *et al.*, 2011, p. 40).

O rebatimento dessas políticas na Carreira docente se apresenta como estratégico para o Estado, pois o professor é percebido como um dos agentes pelo qual o propósito de apresentação de dados mensuráveis que colaboram com os índices favoráveis aos sistemas educacionais, perpassa por sua atuação direta. Contudo, “[...] para aferir a qualidade da educação, aprimoram não a formação docente e condições de trabalho, mas recorrem ao aperfeiçoamento dos instrumentos e critérios de avaliação” (SHIROMA; NETO, 2015, p. 21).

Cabe dizer que, nas mesmas orientações políticas nas quais se reitera a valorização docente, estão contidas as novas exigências relacionadas ao desempenho, às novas condições de trabalho e às novas responsabilidades para o referido profissional. Quanto a isso, a realidade tem mostrado que o discurso da valorização tem resultado na precarização do trabalho docente (CARVALHO; WONSIK, 2015, p. 379).

A avaliação de desempenho, então, como o instrumento necessário ao propósito de mensurar a qualidade da educação, tanto pela produção direta do docente, quanto pelos resultados da produção dos alunos e da escola, em um processo de regulação pelos resultados (AUGUSTO, 2015) que atende aos princípios da gestão gerencial. Nesse sentido, o gerencialismo concorre para certa readequação das ações docentes em que:

Nos novos paradigmas para a profissão docente, predominou a lógica econômica fundada na transferência de responsabilidades para os indivíduos; na desarticulação da categoria dos docentes; no estabelecimento de aprendizagens necessárias ao trabalho flexível; na ênfase no desempenho, na eficiência e na produtividade; na indução à competitividade e na tendência à formação aligeirada (CARVALHO; WONSIK, 2015, p. 387).

Portanto, esta avaliação se realiza sob essas bases e com a perspectiva voltada aos horizontes do processo produtivo, em que a escola deve entregar o que for necessário ao desenvolvimento econômico e tecnológico do país.

Por essas referências, entender a valorização deste profissional no interior do capitalismo requer a verificação contraditória das limitações subjacentes à racionalização de gastos, à regulação da profissionalização aliada à precarização das condições e das relações de trabalho. Porém, mesmo nesse contexto, há de se reconhecer muitos avanços no que se refere à legislação que assegura a valorização docente (CAMARGO; JACOMINI, 2011).

Compreendemos, portanto, que a presença de ambas as perspectivas evidencia que o processo de valorização professores, no capitalismo, é contraditório sendo presente, porém limitado, indicando que as mediações devem nortear o embate de correlações de forças para se buscar cada vez mais a efetivação de políticas que valorizem os profissionais do Magistério em todas as dimensões.

Ademais, a partir das limitações subjacentes aos critérios da avaliação de desempenho, intenta-se para a construção de processo de avaliativo docente que esteja pautado em bases democráticas, formativas e emancipatórias, ideias corroboradas, igualmente, por Jacomini e Penna (2016), ao afirmarem que:

Diante da complexidade da atividade docente, uma avaliação que preza pela justiça e pela ética precisa considerar a multiplicidade de fatores que concorrem para a produção da atividade educativa escolar. Nesse sentido, compreende-se que a avaliação dos profissionais da educação deve ser parte da avaliação institucional e deve considerar os insumos e as condições de funcionamento da instituição, bem como o desempenho individual e coletivo dos profissionais, com vistas a oferecer subsídios para a necessária e permanente melhoria da escola pública (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 194).

Entende-se, conseqüentemente, que a avaliação de desempenho dos profissionais do Magistério não se limita ao aspecto de normativo meramente formal descrito em muitos PCCRs aqui analisados, mas se constitui como importante instrumento que os auxilie em sua profissionalização. Para se compor dessa maneira, deve ser:

[...] um processo de avaliação com vistas à qualidade do desenvolvimento profissional de docentes, temos que ter em conta que esse processo visa alterar condições pessoais/profissionais para melhor. Para tanto, são necessárias ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada, reflexão que impulsionará atitudes e ações inovadoras, que se traduzam em práticas efetivas de mudança. Isso só se efetivará com um esforço de superação de nossa condição de rotina na vida cotidiana, na busca constante de entender com clareza as situações em que vivemos e trabalhamos, para mudarmos, avançarmos em relação à situação atual. Um processo avaliativo voltado ao desenvolvimento humano-profissional pode ter encaminhamento nessa direção (GATTI, 2014, p. 378).

Nesse contexto, os professores devem participar de todos os procedimentos da avaliação, que vão desde a sua concepção, formulação, acompanhamento e análise de seus

resultados, permitindo, portanto, que ela sirva para a perspectiva democrática e formadora, constituindo-se, neste sentido de:

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 (SOUSA, 2008, p. 89).

Trata-se, portanto, de considerar uma avaliação que, ao mesmo, permita todas as progressões na Carreira, mas que comporte, sobremaneira, uma reflexão sobre a prática docente frente os resultados, permitindo a superação das limitações identificadas, levantadas através de critérios objetivos e construídos coletivamente.

[...] a avaliação do trabalho docente é relevante apenas quando esta avaliação é concebida e realizada com propósitos de valorização desse trabalho, de oferecer elementos para o desenvolvimento profissional de professores na direção de um avanço contínuo em suas condições profissionais⁸⁴.

Por se tratar de uma avaliação que deve operar para a ampliação e qualificação do sentido de profissionalização docente, influenciando diretamente e, de certa maneira, moldando o sentido de valorização do magistério, ela deve tomar como relevantes características de uma avaliação emancipatória defendida por Gatti (2013) e Afonso (2000).

Contudo, diante dessas constatações sobre a avaliação de desempenho a partir das análises dos 11 municípios paraenses, entendemos que ela não deve referenciar o processo de profissionalização e valorização docente, pois, posta da forma como se configura hoje nos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica pública, mostra-se como instrumento que está diretamente a serviço do gerencialismo das políticas educacionais, voltando-se mais à definição da atuação docente, do que necessariamente fomentando a livre manifestação de estratégias formativas diversas, sem que esteja vinculada a parâmetros que serão exigidos no processo de progressão na carreira.

Dessa maneira, sua perspectiva corresponde mais ao controle e culpabilização, priorizando o aspecto técnico e produtivo da atuação docente, como instrumento a serviço do capitalismo, usado pelo gerencialismo das Políticas Públicas Educacionais.

⁸⁴ GATTI, loc. cit.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela resposta ao problema de pesquisa que norteia todo o trabalho desenvolvido pautou-se na indagação das relações entre a avaliação de desempenho constante nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos municípios paraenses com o gerencialismo do serviço público brasileiro e a possibilidade de valorização do professor.

Para tanto, a análise considerou que os processos de avaliação em larga escala desenvolvidos hoje, sobretudo nos países periféricos como o Brasil, possuem influências da racionalidade produtiva do capital, cujas perspectivas se materializam em políticas educativas que evidenciam essa lógica, em muitos de seus aspectos. É o processo de redefinição do papel do Estado, transformando-o em Estado Avaliador, cuja atuação se alinha aos valores de mercado, buscando, na avaliação, o principal instrumento para indução da qualidade.

Da mesma forma, entende-se que as Políticas Públicas Educacionais na atualidade são formuladas com a orientação de que o Estado precisa manter certo processo de governabilidade do conjunto social, permitindo o ambiente em que diversos segmentos da sociedade são assistidos por políticas que atendam, mesmo que em parte, suas demandas. Cabe destacar que o resultado da institucionalização das políticas públicas não representa necessariamente o desejo do Estado, mas materializa o resultado constante de lutas no interior da sociedade capitalista em um processo de correlação de forças.

Nesse sentido, todo o aparato legal e político é importante nesse embate, sobretudo pela criação de órgãos e instituições como os Organismos Multilaterais que operam com suas orientações para o campo educativo, como contrapartida dos empréstimos para investimentos nos países. Assim, como um dos elementos motores do processo produtivo, os setores sociais sofrem influências que tentam a articulação entre a racionalização do aporte de recursos para o seu funcionamento e os resultados desse investimento, que deve estar compatível com as expectativas dessas organizações criadas e mantidas pelo capitalismo.

Como o Estado capitalista é demandado por seu papel frente às dinâmicas produtivas inerentes ao capitalismo, no campo educacional, por exemplo, as políticas públicas assumem essa perspectiva baseada no resultado e na eficiência, como consequência da racionalidade produtiva, indicando que a forma “necessária” e correspondente a esse processo pode se materializar pelo gerencialismo das políticas educacionais, incluída aí a política de avaliação docente.

Essa redefinição das funções do Estado opera no campo da valorização docente moldando-a e influenciando a definição de seus elementos constitutivos, tais como o sentido de profissionalização, trabalho e Carreira dos profissionais da educação.

No contexto capitalista, entende-se que nem sempre a valorização significa que todas as demandas levantadas pela categoria dos profissionais da educação serão atendidas em sua integralidade, pois as determinações inerentes ao pressuposto produtivo induzem à direção de maior racionalidade de recursos para financiamento das políticas sociais e austeridade fiscal nessa área. Nesse sentido, é importante entender que os avanços, em termos de valorização, estão limitados aos contornos estipulados pelo capitalismo, cuja manutenção, diminuição ou alargamento dependem sempre do poder de organização e mobilização da classe desses profissionais.

A legislação que trata de valorização e a Carreira do Magistério, em processo de mediação com as instituições de defesa desses profissionais, evidenciam muitas dessas orientações gerenciais e de racionalização produtiva, tais como: a definição de um piso salarial profissional nem sempre condizente às reais necessidades da classe de professores; aumento do tempo de idade mínima para aposentadoria; definição de normatização de orientação para a construção de Planos de Carreira do Magistério pelos entes, atrelados a elementos de produtividade típicos do gerencialismo na educação.

Nesse contexto, os PCCRs assumem certa centralidade na política de valorização docente, pois se constituem como indispensáveis à operacionalização de iniciativas políticas e normatizações nesse campo, especialmente por governos mais à esquerda. A criação do FUNDEB, do PSPN e a aprovação da Resolução nº 2/2009, por exemplo, constituem iniciativas que ajudaram a materializar a criação de Planos de Carreira com elementos importantes para a valorização dos profissionais da educação.

Entendemos, a partir dos dados apresentados no conjunto dos PCCRs dos municípios paraenses, que a avaliação de desempenho, apesar de não se constituir como uma política devidamente definida e organizada, é requerida como indispensável nas estruturas dos Planos, conforme define a Resolução nº. 2/2009.

Por conseguinte, a materialidade das análises nos permitiu entender que a avaliação de desempenho se apresenta nos PCCRs mesmo que, às vezes, seja de forma técnica-burocrática, indicando mais um cumprimento de obrigação legal do que necessariamente de uma política definida, fato comprovado frente aos 37 PCCRs estudados, dos quais 20 apresentam descrição dos “princípios” muito semelhantes, quase uma transcrição *ipsis litteris* da Resolução

CEB/MEC nº. 2/2009, Art. 5º, inciso XVI, em que se orienta os princípios da avaliação de desempenho para o profissional do magistério e para os sistemas de ensino.

Da mesma forma, os dados de análise dos 11 municípios nos indicam que a avaliação de desempenho nesses Planos de Carreira é resultado da institucionalização do gerencialismo no serviço público brasileiro, que em relação aos professores da Educação Básica pública atuam para orientar as ações do cotidiano em sala de aula e as relações profissionais, fato observado quanto à frequência dos termos sobre avaliação de desempenho nos PCCRs, em que os 04 termos que mais se repetem são: Pontualidade (09 vezes), Assiduidade (08 vezes), Qualidade e produtividade (06 vezes) e Produção acadêmica (05 vezes).

A materialidade do conjunto de PCCRs nos indica, nesse sentido, quando os critérios que fazem referências diretas ao processo de produtivismo docente são os que prevalecem (45), correspondendo ao percentual de 53% de todos os termos. Esses critérios tão presentes no maior conjunto de Planos indicam que tais procedimentos de avaliação de desempenho atuam para influenciar a atuação docente no que dispõe ao seu processo de planejamento e relação com o trabalho e a instituição do ensino. Evidencia-se, portanto, que o gerencialismo proveniente das políticas públicas que orientam a construção dos PCCRs para os profissionais do Magistério da Educação Básica pública está fortemente presente na perspectiva dessa avaliação.

O gerencialismo subjacente aos critérios da avaliação de desempenho desses PCCRs reforça a indicação de vários teóricos de como a política gerencial está presente na formulação e na execução das Políticas Públicas Educacionais, influenciando o processo de valorização dos profissionais da educação em perspectiva condizente ao proposto pelo modelo econômico atual.

Por outro lado, mesmo diante dessas influências do gerencialismo nas Políticas Públicas Educacionais, a materialidade dos critérios de avaliação de desempenho nos PCCRs pesquisados nos indicam, também, caminhos diversos dessa perspectiva, como observado em alguns poucos municípios em que, contraditoriamente, se sobressaem justamente os critérios que não fazem referências diretas ao processo de produtividade docente, mas à avaliação desses profissionais com objetivos formativos.

Nesses municípios o que se destaca são os critérios que reforçam o entendimento de que, mesmo na totalidade do capitalismo, as mediações realizadas no interior de uma sociedade – em que as constantes lutas de classes em que a correlação de formas se faz necessário para a garantia de conquistas sociais – alguns avanços são possíveis.

No que se refere aos avanços em termos da construção de elementos que embasem a avaliação de desempenho na objetivação do aspecto formativo, a participação ativa dos profissionais da educação na elaboração dos critérios avaliativos é fundamental. Mesmo não tendo como mensurá-la na construção dos Planos de Carreira e, por conseguinte, na avaliação de desempenho, é observável que muitos critérios constantes nesses PCCRs colaboram para a afetivação de um processo avaliativo em perspectiva formativa, não perdendo de vista que no contexto do capitalismo as Políticas Públicas Educacionais orientam em sentido contrário a esse.

Nesse contexto, o movimento que se impõe é de uma orientação de cunho gerencialista das Políticas Públicas Educacionais e, também, da política de valorização dos profissionais da educação, mas que permite, contraditoriamente, algum tipo de ganho nesta conjuntura de racionalização produtiva da relação capital-trabalho, cujos procedimentos do fazer profissional sofrem influências provenientes do atual modelo econômico.

Assim sendo, mesmo considerando que há relação entre a avaliação de desempenho – materializada pelos elementos constantes em grande quantitativo de Planos de Carreira dos municípios analisados – com o gerencialismo das políticas educacionais, não podemos entender essa relação como determinante de atitudes e perspectivas dos professores da Educação Básica somente através da determinação normativa, sem considerar as relações de mediação que se estabelecem para a definição da atuação dos profissionais da educação.

O processo é dinâmico, histórico e contraditório na institucionalização da profissionalização docente, onde a luta histórica defende a valorização desses profissionais comparados aos demais com mesmo nível de escolaridade, mas respeitados na particularidade de trabalhar na educação pública. A busca pelo estatuto profissional do Magistério pressupõe considerar essas especificidades sem, contudo, deixar de lado que o trabalho educativo deve ser diferente dos demais justamente por não ser eminentemente produtivo na perspectiva mercadológica.

Tendo o aspecto da profissionalização como importante elemento para a constituição do gerencialismo das Políticas Públicas Educacionais – tendo em vista que se constitui de ações focalizadas na formação inicial e continuada, Planos de Carreira, assim como incremento às dinâmicas laborais para o alcance de objetivos educacionais estipulados, em sua maioria, pelas políticas indutoras das avaliações em larga escala na educação pública, tais como o Ideb – há se evidenciar a estreita relação com avaliação de desempenho docente.

Essa relação se manifesta no conjunto de Planos de Carreira que atribuem aos aspectos dos resultados educacionais dos educandos e da escola a prerrogativa de mensurar a possibilidade ou não da progressão mediante a avaliação de desempenho. Há, portanto, certa condicionante aos alcances dos resultados educacionais necessários ao processo de movimentação na Carreira.

Cabe destacar que a profissionalização docente no Brasil está vinculada aos movimentos reformistas das políticas educacionais, fomentados pelos Organismos Multilaterais a serviço da lógica produtiva do capitalismo, influenciando a constituição da figura docente e do seu trabalho, em um processo de disputas e correlações de forças em que os movimentos de defesa dos professores atuam na mediação para construir o sentido de profissionalização docente calcado em elementos que sejam úteis à contra-hegemonia na relação entre capital e trabalho, buscando avanços nos aspectos formativos, de Carreira, remuneratórios, de reconhecimento social, dentre outros.

A avaliação de desempenho como elemento subjacente à essa profissionalização docente, na medida em que as orientações normativas defendem constar nos desenhos dos Planos de Carreira, indica que a defesa deste aspecto carece, concomitante, da defesa de uma avaliação pautada em elementos que possam corresponder ao caráter formativo.

A análise da materialização dos elementos da avaliação de desempenho dos PCCRs nos indica que os critérios se constituem e se revestem de uma objetividade mais condizente com a racionalidade produtiva da gestão gerencial do que necessariamente com a ampliação desse processo avaliativo, enquanto algo dinâmico do ponto de vista formativo, para o professor e para o sistema educacional como um todo, o que pode influenciar consideravelmente a Carreira e o trabalho dos professores da Educação Básica pública brasileira.

Nesse contexto da existência dessa racionalidade produtiva inerente às Políticas Públicas Educacionais, o proposto, em termos de avaliação de desempenho docente, se liga em muitos aspectos à lógica da Nova Gestão Pública em que prevalece a noção de *accountability* e de performatividade dos professores.

Para destacar os principais elementos dessa lógica no serviço público, ela faz a defesa dos elementos de autonomia, criatividade, liderança e eficiência, princípios constantes desde a institucionalização do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE até a Lei nº. 8.112/90, que orientam a administração pública a adotarem a gestão dos serviços

públicos pautados nessas perspectivas, que por sua vez se justificam como sendo necessárias à suposta melhoria dos gastos.

É uma lógica que procura evidenciar que o investimento em serviços públicos precisa de acompanhamento mais efetivo, do ponto de vista dos resultados, como uma necessidade de confirmação não apenas da sua relevância, mas para, também, mensurar os seus possíveis impactos, sobretudo no aspecto econômico.

De acordo com o pressuposto inerente ao capitalismo, as Políticas Públicas Educacionais precisam afirmar em que sentido o retorno de investimento pode se revelar, mesmo em atividades cujo processo de exploração objetiva da força de trabalho para a produção de mais-valia não seja muito claro, como nas atividades dos professores da Educação Básica pública. Logo, a adoção dessa lógica na Carreira docente busca, então, as relações necessárias para que o processo produtivo dos profissionais da educação seja, de alguma forma, mensurado.

As análises do conjunto dos PCCRs revelaram que, em maior número, essa relação aparece de forma mais clara nos critérios de avaliação de desempenho, quando o que se sobressai são prioritariamente os vinculados ao elemento objetivo de produção.

Princípios como a polivalência mediante a flexibilidade na atuação, o controle de procedimentos, assim como a intensificação do trabalho são elementos que estão implicitamente descritos nos PCCRs onde se elencam, por exemplo, critérios para as progressões e promoções que perpassam por esses fundamentos que buscam medir o trabalho docente pelo princípio da produtividade, do mérito e do “saber fazer”.

Nesse contexto, a Nova Gestão Pública tenta relacionar a atuação dos professores da Educação Básica ao disposto, em termos de ajustamento e subsunção das políticas educacionais, ao princípio produtivista de caracterização e atingimento de resultados, sob uma perspectiva que procura se afirmar como o “modelo” de gestão mais condizente ao momento histórico e econômico da sociedade brasileira.

A materialidade dessa orientação é reproduzida nos elementos que constituem a avaliação de desempenho nos PCCRs analisados, quando os critérios são objetivamente definidos. Também e, contraditoriamente, há critérios que não condizem diretamente com essa orientação mais produtivista, indicando que na definição das Políticas Públicas Educacionais, em especial a de valorização docente, o processo de mediação realizado pelos sujeitos envolvidos no processo educativo pode influenciar sua constituição.

Por esse motivo, percebemos que os critérios de avaliação de desempenho do Magistério da Educação Básica dos municípios paraenses contribuem para o desenvolvimento na Carreira, pois permitem as movimentações e posterior ganhos remuneratórios, mesmo que isso esteja limitado aos processos de ajustes fiscal e da política de austeridade implementada pelo capitalismo quando da orientação de racionalização de recursos para as políticas sociais.

A utilização desta avaliação como elemento de movimentação na Carreira passa a compor um conjunto de competências necessárias, até então não consideradas para tal, pois o principal critério para a movimentação horizontal, por exemplo, se relacionava ao tempo de serviço, não importando o aspecto da produção em si. A adoção da NGP na regulação das políticas educacionais traz consigo essa mudança de perspectiva em torno do trabalho docente, para “justificar” sua performance em sala de aula e para o sistema de ensino como um todo.

Entendemos, por conseguinte, que os elementos provenientes das avaliações em larga escala que tendem a medir a qualidade da educação para comprovar seu alinhamento às políticas orientadas pela perspectiva empresarial de resultados, sob orientação do atual modelo econômico, são os que estão colocados em decorrência da adoção do modelo de gestão gerencial apoiado na NGP.

Da mesma forma, essa orientação de gestão parece ser a que norteia a avaliação de desempenho dos docentes da Educação Básica quando vincula os aspectos individuais ao princípio da responsabilização, na noção de *accountability*, possibilitando ou não sua movimentação no respectivo PCCR, além de fomentar a formação inicial e continuada não no sentido de maior ampliação da capacidade profissional no Magistério, mas sim como um imperativo de objetivação de um projeto de educação pautado na produtividade.

Os PCCRS dos municípios apresentam características que buscam relacionar a avaliação do desempenho docente com a avaliação institucional mais ampla, subjugando, de certa maneira, a perspectiva de valorização à uma perspectiva de representação do valor docente ao sistema do qual faz parte, na medida em que não é o Estado que permite sua valorização, mas sim ele próprio – o docente – que deve mostrar e “conquistar” o seu valor.

Porém, contraditoriamente, o que se observa nesse contexto é de que mesmo com as limitações orçamentárias de gestão instituída pela Nova Gestão Pública muito pode se pontuar como avanços no campo da garantia de valorização docente, sobretudo no da normatização legal, tais como a criação das leis do Fundef, Fundeb e PSPN que, mesmo ainda não se

efetivando por completa por alguns entes federados, podem ser consideradas como grandes conquistas da classe trabalhadora do campo educativo.

Por isso, falar sobre valorização dos professores nesse contexto de gerencialismo da educação é considerar as limitações concernentes ao processo de controle fiscal das políticas sociais, assim como entender que o processo de correlação de forças é constante. Não se pode, portanto, determinar que o contexto só reserva derrotas nesse aspecto, posto que deve-se reconhecer os avanços adquiridos.

No campo das conquistas, podemos afirmar que a presença de critérios de avaliação de desempenho que não estejam relacionadas diretamente ao processo gerencial do trabalho docente – porém que permitem a efetivação de uma atuação mais voltada à amplitude que a atuação deva se pautar, pelas perspectivas amplas do que seja um processo formativo – constituem grandes avanços ao disposto em termos da natureza do trabalho docente, não produtor direto de mais-valia e que precisa estar relacionado aos diversos aspectos do cotidiano escolar.

A presença de critérios de avaliação de desempenho que buscam não desarticular a atuação docente desse conjunto mais amplo de atuação de seu trabalho, nos indicam um importante caminho nesse sentido. Contudo, a demonstração dos critérios de avaliação nos desenhos dos PCCRs sinaliza, igualmente, que a valorização ocorre de forma limitada e não desvinculada da perspectiva mercadológica quando percebemos que o que se sobressai são justamente os critérios que fazem referência aos aspectos somativos da avaliação, indicando que têm maior relevância para o sistema de ensino, pois são os passíveis de mensuração.

Por outro lado, a avaliação de desempenho apresenta aspectos mais formativos que tentam articular com a rede de ensino e o desenvolvimento do educando em dimensão mais ampla, mesmo se fazendo presente em menor quantidade dentre os PCCRs analisados.

Observa-se que pelo atendimento das orientações provenientes da Resolução MEC nº. 2/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para construção dos Planos de Carreira do Magistério da Educação Básica Pública, os critérios indicam o aspecto técnico-burocrático que a construção desses Planos é pautada pelos municípios, colocando-os como mera obrigação legal, perdendo-se de vista a possibilidade de refletirem as reais demandas da classe, no que tange à sua carreira e valorização.

Diante dos dados da avaliação de desempenho constante nos PCCRs dos 11 municípios aqui analisados e da aparente contradição que em alguns aspectos orienta para uma avaliação mais voltada ao caráter formativo e em outros orienta para uma avaliação

vinculada ao aspecto somativo – ligado ao produtivismo do trabalho docente – não há como defender que essa avaliação se materialize nos Planos de Carreira do Magistério da Educação Básica pública nesse momento político e econômico no Brasil.

Tal posicionamento parte do entendimento de que os servidores públicos em geral, no processo de reforma constante com que o país é submetido, são responsabilizados pelo suposto enfraquecimento do campo econômico-produtivo, levando o Estado a buscar políticas que racionalizem as suas atuações, de modo a submetê-los à processos contínuos de defasagem salarial em nome de uma política de austeridade que limita os gastos públicos aos setores não produtivos.

Dessa forma, os poucos investimentos nessas áreas demandam de contrapartidas para atestar a relevância dessas ações. As avaliações de desempenho de servidores públicos são criadas justamente com essa finalidade, na medida em que os itens que geralmente são avaliados são aqueles objetivamente descritos e que carregam relação de proximidade aos defendidos no campo empresarial como sinônimo de racionalidade produtiva.

Diante dessa realidade, os investimentos na área da educação pública voltam-se, também, para a expectativa da apresentação de resultados, estimulados pelas avaliações em larga escala da produção dos alunos, bem como do retorno formativo que a educação deve promover, com a qualificação de sujeitos para atuarem no processo de produção de riqueza para o capitalismo. O espaço escolar assume esta centralidade e esta obrigação de prover o mercado com mão-de-obra qualificada e atualizada às dinâmicas produtivas tão voláteis, em que a produtividade educacional é medida por esses parâmetros.

O professor, como sujeito profissional principal da escola, é visto como estratégico para o intento de torná-la voltada exclusivamente aos desígnios do capitalismo e a política pública focalizada para a sua valorização induz claramente nesse sentido.

A proposta de criação de Planos de Carreira que tenham critérios de movimentação que relacionem o direito à progressão ao produto do trabalho do docente, concorre para reforçar a perspectiva produtivista e de racionalização de recursos que devem ser direcionados às políticas de valorização dos profissionais da educação.

Por considerar o conteúdo da avaliação de desempenho fortemente indutor do incentivo da produtividade docente, igualmente ao que é orientado aos demais servidores públicos, sem considerar as especificidades do trabalho do profissional da educação, defendê-la como fundamental parece ser um contrassenso.

Tendo-se em vista que na totalidade do capitalismo as ações induzidas em forma de políticas públicas fomentam o exercício da produtividade em serviço, não importando a natureza da atuação profissional, não podemos defender que a avaliação de desempenho docente, da forma como se configura atualmente, seja parte integrante dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos entes federados.

O estudo demonstrou que dos 123 municípios paraenses onde foi possível localizar os Planos de Carreira, em 101 ou 82,2% deles se menciona a avaliação de desempenho como requisito para a movimentação de professores na carreira. Considerando o universo dos 144 municípios paraenses isso representa 70,1% do total, podendo esse percentual ser ainda maior, visto que ficaram fora do estudo ainda 21 municípios. Portanto, a grande maioria dos municípios paraenses apresenta a avaliação de desempenho como requisito para a movimentação dos professores em seus Planos de Carreira. Não obstante, apenas 37 municípios apresentam algum nível de detalhamento da avaliação de desempenho, sendo que 11 deles apresentam critérios mais objetivos e detalhados. Os critérios de avaliação de desempenho docente presente nos Planos de Carreira apresentam conteúdos compatíveis com a lógica empresarial, baseados na produtividade, performatividade, responsabilização ou *accountability* típicos da Nova Gestão Pública – NGP.

Assim, defendemos que os sistemas de ensino procurem construir processos avaliativos democráticos e participativos na Carreira dos professores para que, a partir dos resultados qualificados, repensem suas práticas para que possamos vislumbrar uma educação socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

a) Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Mere. Avaliação do desempenho profissional do professor e formação do educador: Reflexões. **Revista de Educação PUC**, Campinas, SP, n. 4, v. 1, p. 39-42, 1998.

ABREU, Mariza. Carreira do professor. **Revista Técnica CNM**, Brasília, DF, p. 57-80, 2013.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente**. Brasília, DF: ENAP, 1997.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de Educação PUC**, Campinas, SP, n. 1, v. 23, p. 8-18, 2018.

AFONSO, Almerindo Janela Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v.18, n. 53, p. 267-284, abr/jun. 2013.

AGUIAR, Márcia Angela da S. *et al.* **Política de formação continuada dos profissionais da educação**. Caderno Temático 6. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. **REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, ES, n. 11, p. 77-91, 2013.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. **Grifos**, Chapecó, SC, n. 36-37, p. 117-126, 2014

ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luíz (orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ALVES, Maria Palmira; FIGUEIREDO, Luísa Lobão. A avaliação de desempenho docente: quanto vale o que fazemos? **Revista ESC – Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, PT, n. 33, p. 123-140, 2011.

ANDRADE, Edson Francisco de. Perspectivas de valorização dos profissionais da educação no plano nacional de educação (2014-2024). **Educação**, Santa Maria, RS, v. 43, n. 3, pp. 431-448, jul./set. 2018.

ANDRADE, Guilherme Oliveira de; PAMPLONA, Danielle Anne. Políticas públicas e o modelo econômico liberal. **Revista Jurídica – Unicuritiba**, Curitiba, PR, v. 3, n. 32, 2013.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO-ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS*, 2008, Brasília. **Anais [...]**. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, DF, 26 a 28, mar. 2018. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file>. Acesso em: 18 out. 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. *In: REUNIÃO NACIONAL ANPED – Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência*, 38., 2017, São Luis. **Anais [...]**. São Luis, Ma, 01 a 05 out. 2017. pp. 1-5.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalhona era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, Sp, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai./ago, 2004.

ARAÚJO, Luiz. Os fios condutores do PDE são antigos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, PR, n. 2, p. 24-31, set. 2007.

ARBEX, Ana Paula Santos; SOUZA, Katia Reis; MENDONÇA, André Luís Oliveira. Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, n. 23, v.1, p. 263-284, 2013.

ARELARO, Lisete Regina Gomes *et al.* Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, MG, ano 15, n. 19, p. 129-162, jun. 2012.

ASSALIN, Ester. **Gestão democrática e o modelo gestor na Educação Pública de Mato Grosso:** estudo de uma escola da rede pública estadual de Jaciara-MT. 2018. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2018.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no plano nacional de Educação? **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 35, n. 97, p. 535-552, set./dez., 2015.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Estado burocrático e patrimonial: implicações da nova lógica de ação do Estado para a Educação Municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 49-71, set., 2002.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jun. 2010.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, dez. 2004.

BALASSIANO, Moisés; VENTURA, Elvira Cruvinel Ferreira; FILHO, Joaquim Rubens Fontes. Carreiras e cidades: existiria um melhor lugar para se fazer carreira? **RAC**, Maringá, PR, v. 8, n. 3, jul./set. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2013.

BARROS, Maria de Lourdes Teixeira. O sistema público educacional do município do Rio de Janeiro e a Nova Gestão Pública. **RBPAAE**, Brasília, DF, v. 34, n. 2, p. 593-611, mai./ago. 2018.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Políticas Públicas de regulação: problemas e perspectivas da educação básica. **Revista CEDES**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BAUER, Adriana. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. *In*: GATTI, Bernardete A. (org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 41, p. 1367-1382, Especial, 2015.

BAUER, Adriana. “Quão ‘bom’ é suficiente?” Definição de critérios avaliativos de valor de mérito. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, SP, v. 30, n. 73, p. 14-43, jan./abr. 2019.

BARBOSA, Livia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 120, n. 3, p. 59-102, set./dez.1996.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

BÉHAR, Alexandre Hochmann. Meritocracia enquanto ferramenta da ideologia gerencialista na captura da subjetividade e individualização das relações de trabalho: uma reflexão crítica. **Revista Organizações & Sociedade**, Salvador, BA, v.26, n. 89, p. 249-268, abr./jun. 2019.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Editora Unijuí: Ijuí, 2007.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 44, p.202-299, mai./ago. 2010.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BRANDÃO, Zaia. Indagação e convicção: fronteiras entre a ciência e a ideologia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, SP, v. 40, n. 141, p. 849-856, set./dez. 2010.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BRAZ, Petrônio. **O servidor público na reforma administrativa**. São Paulo: Cronus, 2009.

BRELAZ, Walmir. **PCCR dos profissionais da educação pública do Pará – Lei nº. 7.442, de 02 de julho de 2010 – Comentado**. Belém, Pa: Sintep, 2010.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF, ano 47, n. 1, V. 120, p. 7-40, jan./abr. 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Caderno MARE da Reforma do Estado).

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Do estado patrimonial ao gerencial. *In: PINHEIRO, Jrgo Wilhelm; SACHS, Ignacy (orgs). Brasil: um século de transformações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

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

BROOKE, Nigel. Eficácia escolar. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BUENO, Belmira Oliveira; SANTOS-BOSSOLO, Elza Pino dos. O trabalho docente em tempos de transição: a experiência de professores primárias no Estado de São Paulo (1960-1980). *In: SIMÕES, Regine Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. História da profissão docente no Brasil*. Vitória, ES: EDUFES, 2011.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, BH, ano 14, n. 17, p. 129-167, jul.2011.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A construção da profissão docente no mundo luso-brasileiro a partir dos concursos públicos. *In: SIMÕES, Regine Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. História da profissão docente no Brasil*. Vitória, ES: EDUFES, 2011.

CARNEIRO, Ana Paula da Silva. **Os critérios de movimentação na Carreira de professores da educação básica em estados da região norte do Brasil**. 2017. 189f. Dissertação Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; WONSIK, Ester Cristiane. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. *Contrapontos*, Itajaí, SC, v. 15, n. 3, p. 373-393, set./dez. 2015.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. *RBPAE*, Brasília, DF, v. 34, n. 02, p. 613-634, mai./ago. 2018.

CHANLAT, Jean-François. Quais carreiras e para qual sociedade? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v. 35, n. 6, p. 67-75, nov./dez. 1995.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da Educação Superior no Brasil – o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG, v. 32, n. 04, p. 49-72, out./dez. 2016.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; KATO, Fabíola Bouth Brello. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, PR, v. 14, n. 08, jan. 2020.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética materialista - categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração geral e pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

CIAVATTA, Maria. O trabalho docente e a produtividade: recuperando marcos fundadores. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 38, n. 3, p. 495-506, set./dez. 2013.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, RS, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan./abr. 2018.

COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. Federalismo e relações intergovernamentais: implicações para a reforma da educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 729-748, jul./set. 2010.

COUTINHO, Joana A. A atual crise capitalista e as políticas públicas: dois passos atrás. **Revista Brasileira de Tecnologias Sociais**, Itajaí, RS, v. 4, n. 02, p. 95-102, 2017.

CRUZ, Rachel Pellizzoni da. Carreiras burocráticas e meritocracia: o impacto do ingresso de novos servidores na última década sobre a dinâmica do preenchimento dos cargos em comissão no governo federal brasileiro. *In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA*, 2., 2009, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, DF, 2009.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar**, Curitiba, PR, n. 22, p. 51-75, 2003.

CUNHA, Marcilio Lima da. **Avaliação de desempenho profissional: seus desdobramentos no contexto escolar**. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. *In*: FÁVERO, Osmar (org). A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988). Campinas SP: Autores associados, 1996.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Marta Regina; LADOSKY, Mario Henrique. **Administração pública no Brasil e planos de carreira negociados, experiências selecionadas**. São Paulo: CUT, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. A institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: proposições e disputas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 39, n. 143, p. 477-498, abr./jun. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo: a nova arquitetura do poder-dominância financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta**. São Paulo: Autonomia iterária, 2017.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Regulação sistêmica e política de financiamento da educação básica. Políticas Públicas de regulação: problemas e perspectivas da educação básica. **Revista CEDES**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 821-839, Especial, 2005.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

DUTRA, Joel Souza. **Avaliação de pessoas na empresa contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2014.

DUTRA JÚNIOR, Adhemar *et al.* **Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, Fundef, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira**. Brasília: Fundescola/ MEC, 2000.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

EVANGELISTA, Olinda; JOCEMARA, Triches. Docência, gestão e pesquisa nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, Cristaina, GO, v. 1, n. 2, p. 178-203, setembro 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO: MOVIMIENTOS PEDAGÓGICOS Y TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE ESTANDARIZACIÓN, 11., México, 2016. **Anais [...]**. Ciudad de México, 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acesso em: 03 abr. 2021.

EVANGELISTA, Simone Torres; VALENTIM, Igor Vinicius Lima. Remuneração variável de professores: controle, culpa e subjetivação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 38, n. 3, p. 999-1018, jul./set. 2013.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Globo, 2001. (Versão digital).

FERRAZ, Janaynna de Moura. A noção de sucesso na sociedade capitalista: entre o mérito e a impessoalidade no trabalho. **SCRIBES**, Viçosa, MG, v. 1, n. 2, jul./dez. 2020.

FERRARI, Vinícius Eduardo. Poulantzas, o estado e o conceito de hegemonia. **Revista de Estudos Sociais**, Cuiabá, MT, v. 14, n. 28, ano 2012.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsc. **Interface**, Botucatu, SP, v. 12, n. 26, p. 635-646, jul./set. 2008.

FILHO, Heleno Manoel Gomes de Araújo. As lutas e a agenda sindical para a valorização do magistério na perspectiva da CNTE: qual a contribuição do novo Plano Nacional de Educação? **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 35, n. 97, p. 575-587, set./dez. 2015.

FISCHMAN, Gustavo E; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v.15, n. 43, p. 07-20, jan./abr. 2010.

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

FRANÇA, Magna. Financiamento da Educação – limites e avanços do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **HOLOS**, Natal, RN, ano 32, v. 6, 13 out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da Escola e a ocultação da (má)qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n.100, p. 965-987, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. *In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil.* Florianópolis: Insular, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n.100, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Nova Cultural, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: Fazenda, Ivani. (org.). Metodologia da pesquisa educacional.* São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, SC, v. 19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Capital humano.** Dicionário da educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, v.14, n. 40, p.168-194, jan./abr. 2009.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*, Itajaí, SC, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. *In: GATTI, Bernardete Angelina. (org.). O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente**. Avaliação, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb. SER Social, Brasília, DF, v. 13, n. 29, p. 90-112, jul./dez. 2011.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire de; MENDES, Danielle Cristina de Brito. A configuração da carreira do magistério público do estado do Pará a partir do Estatuto do Magistério. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, MG, ano 15, n. 19, p. 229-256, jun. 2012.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIAMBIAGI, Fábio. **Tudo sobre o déficit público**: um guia sobre o maior desafio do país para a década de 2020. Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fabio Sampaio de. Ensino profissional no Brasil: diálogos com a ditadura militar. **OP SIS**, Catalão, GO, v. 14, n. 1, p. 262-281, jan./jun. 2014.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Efetividade escolar. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andradde; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura. O magistério no contexto federativo: Planos de carreira e regime de colaboração. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 6, n. 10, p. 185-197, jan./jun. 2012.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 48, p. 111-129, abr./jun. 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. vol. 3: Maquiavel: notas sobre o estado e a política. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. **A municipalização do ensino no município de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional**. 2010. 376f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire; PICANÇO, Bruno Cordovil. Valorização do magistério e plano de carreira: análise comparativa das carreiras da rede estadual de ensino do Pará e da rede municipal de ensino de Belém. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 4, n. 9, p. 01-20, 2014.

GUTIERRES, Damiana Valente Guimarães. **A escola normal do Pará na perspectiva da cultura escolar (1890-1926)**. 2021. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2021.

HADDAD, Sérgio *et al.* **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArTmed, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyla, 1992.

HARVEY, David. **A Produção Capitalista do Espaço**. São Paulo: Anablume, 2005.

HARVEY, David. O neoliberalismo como destruição criativa. **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente**, São Paulo, SP, v. 2, n. 4, p. 01-30, Tradução, 2007.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HAYEK, Friedrich August. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HELAL, Diogo Henrique. Mérito, reprodução social e estratificação social: apontamentos e contribuições para os estudos organizacionais. **O&S**, Salvador, BA, v. 22, n. 73, p. 251-267, abr./jun. 2015.

HOBBS, Thomas. **Leviatã: ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

HOBBSBAWN, Eric. **A Era das revoluções: 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, p. 59-78, out./dez. 2011.

IOP, Elizandra. Trabalho Docente: uma leitura de condições nos modelos produtivos Fordista/Taylorista e Toyotista. **Colóquio Internacional de Educação**, Florianópolis, SC, v.1, n.1, 2011.

JACOMINI, Márcia Aparecida; MINHOTO, Maria Angélica; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Financiamento da educação e remuneração docente na educação básica: uma abordagem a partir de planos de carreira, vencimentos e composição remuneratória em 2010. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 2, n. 10, 2012.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, Campinas, SP, v. 27, n. 2 (80), mai./ago. 2016.

JACOMINI, Márcia Aparecida; CRUZ, Rosana Evangelista da; CASTRO, Edimária Carvalho de. Jornada de trabalho docente na rede pública de educação básica: parâmetros para discussão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State University, v. 28, n. 32, 9 mar. 2020.

JEFFREY, Debora Cristina. A constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 02, n. 02, p. 51-60, jul./dez. 2012.

JESSOP, Bob. O estado, o poder, o socialismo de Poulantzas como um clássico moderno. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, PR, v. 17, n. 33, p. 131-144, jun. 2009.

JÚNIOR, Aragon Érico Dasso. **Reforma do estado com participação cidadã? Déficit democrático das agências reguladoras brasileiras**. 2006. 460f. (Tese Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

KENDALL, Nancy. Educação para o desenvolvimento internacional. *In*: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas; UNTERHALTER, Elaine (org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectiva**. Brasília. UNESCO; CAPES, 2012. v.1.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRAPIVINE, Vladislav. **Que é o materialismo dialético?** Tradução de Gerry Mélnikov. Moscovo: Edições Progresso, 1986.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, Col, n. 14, jul./dic. 2015. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>. Acesso em: 18 out. 2018.

LEHER, Roberto. Valorização do magistério. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

LESSA, Sérgio. **Capital e estado do bem-estar: caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: Instituto Lukacs, 2013.

LIGUORI, Guido. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. (orgs). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 40, e0204183, p. 1-28, 2019.

LIMA, Potiguara Mateus Porto de. **Concepção e valorização do trabalho docente: políticas meritocráticas na educação pública**. 2015. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

LOCATELLI, Iza. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 25, p. 3-21, jan./dez. 2002.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Tradução Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Rio de Janeiro: Vozes. Disponível em: http://www.xr.pro.br/if/locke-segundo_tratado_sobre_o_governo.pdf. Acesso em: 28 mar. 2018.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Profissão docente, formação de professores e instituições escolares. *In*: SIMÕES, Regine Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **História da profissão docente no Brasil**. Vitória, ES: EDUFES, 2011.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, v. 2, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

LUZ, Silvia Letícia D'Oliveira da. **Sindicalismo e educação no estado do Pará: as repercussões da luta sindical sobre o trabalho docente**. 2017. 322f. Tese (Doutorado Em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

MACHADO, Maria das Mercês Borém Correa. Reflexões e significados sobre competências docentes no ensino médico. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 85-104, mar. 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA NOVA EDUCAÇÃO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – Rbep**, Brasília, DF, n. 65, v. 150, p. 407-425, mai./ago. 1984.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

MARRAS, Jean Pierre; TOSE, Marília de Gonzaga Lima e Silva. **Avaliação de desempenho humano**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo - SP: Nova Cultural, 1996. (Coleção “Os Economistas”)

MARX, Karl. **O dezoito brumário e cartas a Kugelmann**. Tradução Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez. 2007.

MASSON, Gisele. **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. 2009. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Florianópolis, SC, 2009.

MASSON, Gisele; FLACH, Simone de Fátima. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em políticas educacionais. **RELEP**, Ponta Grossa, PR, v. 3, p. 1-15, 2018.

MAUÉS, Olgaíses. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MAUÉS, Olgaíses. Políticas de formação continuada e sua relação com avaliação de professores. **Educação em Questão**, Natal, RN, v. 20, n. 6, p. 74-93, mai./ago. 2004.

MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009.

MELO, Adriana Almeida Sales de. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, Jose Luís. (orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A reforma pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. **Educação**, Santa Maria, RS, v.30, n. 2, p. 27-41, 2005.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A reforma Pombalina dos estudos menores (1759-1794) e o processo de profissionalização dos professores secundários no mundo luso-brasileiro. *In*: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Valeska Pollo Campos (org). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória, ES: EDUFES, 2011.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A Língua Portuguesa como uma nova língua clássica. **História da Educação**, Porto Alegre, RS, v.17, n. 39, p. 173-187, jan./abr., 2013.

MENEGHEL, Stela Maria; KREISCH, Cristiane. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/storage/19/340473/1664063227/6UePI3K9FpRQ2ivPwc7B7A/340473.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MENGA, Lüdke. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, Ano XXII, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MIYAHIRA, Ney Nakazato. **A meritocracia aplicada à realidade do setor público brasileiro**: um estudo sobre a implantação da gestão de carreira por competências. São Paulo 2016. 205f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MIRANDA, Kênia. **A natureza do trabalho docente na acumulação flexível**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT5/gt5m3c3.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública. 2000. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. Carreiras, incentivos e estruturas salariais docentes: *In*: ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS. Evolução institucional. Biblioteca digital. **Documentos eletrônicos**. (Série PREAL Documentos, nº. 23), 2003. Disponível em: <http://dokumen.tips/documents/carreras-incentivos-estructuras-salariales-docentes-morduchowicz-portugues.html>. Acesso em: 18 out. 2018.

MOREIRA, Maria do Carmo Martins; SILVA, Manuel António Ferreira da. A avaliação do desempenho docente em Portugal: análise crítica de suas principais consequências políticas e profissionais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v.18, n. 38, mai./ago. 2016.

MOTTA, Luiz Eduardo. Nicos Poulantzas, 30 anos depois. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, PR, v. 17, n. 33, p. 221-228, jun. 2009.

MULLER, Pierre; SUREL Yves. **A análise das políticas públicas**. Tradução Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas, RS: Educat, 2002.

NASCIMENTO, Rosângela Andrade do. **Jornada de trabalho de professores da educação básica em municípios das regiões Guajará e Marajó/PA**. 2020. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2020.

NETO, Antonio Cabral; SILVA, Jorge Gregório da. A construção histórica do paradigma da Qualidade Total no campo empresarial e a sua transplantação para o campo educacional. **Contexto & Educação**, Ijuí, RS, v. 16, n. 62, p. 07-30, abr./jun. 2001.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETO, Henrique Lanza. Vencimento básico. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NOBRE, Expedito Maurício Pereira. **A avaliação de desempenho docente como instrumento de valorização dos professores e melhoria da qualidade da educação – 10^a CREDE/SEDUC/CE**. 2013. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, 2013.

NOGUEIRA, Arnaldo José França Mazzei. Reflexões sobre as lutas das classes médias no Brasil à luz da análise de classes e das utopias reais de Erik Olin Wright. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, PT, n. 124, p. 111-130, mai. 2021.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. Diretrizes nacionais de carreira e PSPN: Novos marcos aos profissionais da educação. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 57-73, jan./jun. 2016.

NOVAES, Adelina de Oliveira. Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 11-28, jan./abr. 2011.

NÓVOA, Antonio. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antonio. **Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV -XX)**. Lisboa: Análise Psicológica, 1987.

OIT – **Organização Internacional do Trabalho**. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasil/lang--es/index.htm>. Acesso em: 09 set. 2018.

OIT/UNESCO. **Recomendação OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores**. Portugal: 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

OLIVEIRA, Aécio Alves de. Gramsci e a concepção ampliada de Estado: uma atualização. **Revista de Ciências Sociais**, Foraleza, CE, v. 35, n. 2, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial, out. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Educação em Questão**, Natal, RN, v. 46, n. 32, p. 51-74, mai./ago. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./dez. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Amanda da Silva Dias; PEREIRA, Maristela de Souza; LIMA, Luana Mundim de. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 609-619, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. A Educação em tempos de mudança: reforma do estado e educação gerenciada. **Impulso**, Piracicaba, SP, v. 16, n. 40, p. 55-65, 2005.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Política de profissionalização docente no estado de Mato Grosso: a trajetória de formação do professor primário no sul do Estado (1910-1950).

In: SIMÕES, Regine Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **História da profissão docente no Brasil**. Vitória, ES: EDUFES, 2011.

PACHECO, S. O. **Planejamento estratégico na gestão pública**: o caso do governo do estado do Rio de Janeiro. 2008. Monografia (Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

PALAZZO, Janete; GOMES, Candido Alberto. Plano de carreira e avaliação dos professores: encontros e desencontros. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 205-234, abr./jun. 2009.

PALU, Janete; PETRY, Oto João. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a educação básica pública brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 15, p. 1-21, 2020.

PALUDO, Augustinho Vicente. **Administração pública**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PARAHOS, Ranulfo *et al.* Construindo indicadores sociais: uma revisão da bibliografia especializada. **Perspectivas**, São Paulo, v. 44, p. 147-173, jul./dez. 2013.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 586-611, ago. 2012.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. O sentido de igualdade e bem-estar em Marx. **Katál**, Florianópolis, SC, v. 16, n. 1, p. 37-46, jan./jun. 2013.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Governança corporativa na política educacional: o papel da OCDE. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 15, n. 31, p. 123-146, jan./mar. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do estado. **Revista Brasileira de Política e Administração de Educação**, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 285-300, mai./ago. 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, MG, v. 1, n. 1, p. 36-54, jan./jul. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18 – nº 01, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 7. ed., 7. imp. São Paulo: Ática, 2010.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder, o socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PRZEWORKSKY, Adam. **Estado e economia no capitalismo**. Tradução Argelina Cheirub Figueiredo e Pedro Paulo Zahluth Bastos. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A educação pública básica no Pará na ótica do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – Sispae. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 28, n. 59, p. 566-582, set./dez. 2018.

RAMOS, Marize Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1987.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da independência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de Formação: Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento. História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 32-47.

ROSA, Maria Geralda Oliver. Políticas educativas de Nova Gestão Pública: o caso Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 34, n. 1, p. 271-288, jun/abr. 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Edição Ridendo Castigat Mores. 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SAES, Décio. **A formação do estado burguês no Brasil: 1885-1891**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez., 2004.

SANO, Hironobu. **Nova Gestão Pública e accountability: o caso das organizações sociais paulistas**. 2003. 113f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) –

Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2003.

SANTIAGO, Sandra Helena Moreira. **Gerencialismo, políticas de avaliação de desempenho e trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2015. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castr Paixã dos. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez., 2004.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, RS, ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a pratica da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, n. 69, dez. 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR, 7 a 10 de nov.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 31, n. 3, p. 493-510, set./dez. 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. **O PDE e as metas do PAR nos municípios: desafio da qualidade da educação básica e regulação na formação dos professores**. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0386.pdf>. Acesso em: 02 out. 2019.

SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. **Revista Serviço Público**, Brasília, DF, v. 68, n. 1, p. 85-106, jan./mar. 2017.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 10, n. 20, p. 314-341, jul./dez. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; NETO, Anibal Correia Brito. Em nome da qualidade: construindo estándares para o gerenciamento de professores. **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, ano 2, n. 2, p. 1-25, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, RS, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago. 2018.

SHULTZ, Theodore. **O capital humano: investimentos em educação**. São Paulo: Zahar editora, 1971.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; NETO, José de Caldas Simões; RODRIGUES, Katissa Galgania Feitosa Coutinho. Estrutura e funcionamento do ensino no período pombalino no Brasil. **ID on line: Revista de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, PE, v. 12, n. 41, 637-648, 2018.

SILVA, Andréia Ferreira da. Políticas de *accountability* na educação básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 32, n. 2, p. 509-526, mai./ago. 2016.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. *Accountability* e intensificação do trabalho docente no ensino médio integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

SILVA, Prociana Ferreira da; BRENNAND, Edna Gusmão de Góis. Políticas de *accountability* na gestão educacional do estado de Pernambuco – Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 34, n. 1, p. 233-251, jan./abr. 2018.

SILVA, Rosângela Maria de Oliveira. **Promoção, vencimento e avaliação de desempenho: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010)**. 2014. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, Rossieli Soares da. **Avaliação de desempenho docente: uma proposta para a rede estadual de ensino do Amazonas**. 2017. 109f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de

Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2017.

SILVA, Vivian Batista da; CATANI, Denice Barbara. Cultura profissional dos professores: construções da excelência docente (Brasil, 1870-1970). *In*: SIMÕES, Regine Helena Silva. CORREA, Rosa Lydia Teixeira. MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **História da profissão docente no Brasil**. Vitória, ES: EDUFES, 2011.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo-SP: Xamã, 2002.

SIQUEIRA, Ivone dos Santos. **Avaliação de desempenho de professores na rede estadual de ensino de Goiás**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SÍVERES, Luiz; SANTOS, José Roberto de Souza. Avaliação institucional na educação básica: os desafios da implementação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 222-253, jan./abr. 2018.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Volume II. 1996. (Coleção “Os Economistas”).

SONOBE, Aline Kazuko; PINTO, José Marcelino de Rezende. Um olhar sobre a evolução da legislação acerca da valorização docente no Brasil. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 5, p. 01-18, 2015.

SOUSA, Allan Solano. Nova Gestão Pública e as consequências da responsabilização na gestão educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, SP, v. 5, nº. Especial, p. 7-17, set./dez. 2019.

SOUZA, Celina. Instituições e Mudanças: Reformas da Constituição de 1988, Federalismo e Políticas Públicas. HOCHMAN Gilberto; FARIA, Carlos Aurélio (orgs.). **Federalismo e Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2013.

SOUZA, Michele; LUZ, Sílvia Letícia; TAVARES, André. Políticas de valorização dos profissionais da educação básica: carreira e salário. *In*: MAUÉS, Olgaíses *et al.* (orgs.). **O trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 93-115.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação e carreira do magistério: Premiar o mérito? **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação de Desempenho do Professor. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SOUZA, Celina Maria de. **Coordenação, uniformidade e autonomia na formulação de políticas públicas**: experiências federativas no cenário internacional e nacional. Rio de Janeiro: Cad. Saúde Pública, vol. 35, supl. 2, 2019.

SOUZA, Celina; CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 48, 1998.

STOCKMANN, Daniel. Breve história da profissionalização docente no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, MS, v. 5, n. 10, p.105-123, jul./dez.2018.

TEIXEIRA, Alex Fabiane. **Programa de desenvolvimento de gerentes operacionais**. Módulo 4 – Gestão de Recursos. Brasília, DF: ENAP, 2014.

TEIXEIRA, Rosiley Aparecida. **Os concursos públicos de professores primários na instrução pública paulista (1892-1993)**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014. [*E-book*].

TOLFO, Suzana da Rosa. A carreira profissional e seus movimentos: revendo conceitos e formas de gestão em tempos de mudanças. **Revista Psicologia**: Organizações e Trabalho, Florianópolis, SC, v.2 , n. 2, p.39-63, jul./dez.2002.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TORRECILLA, F. Javier Murillo. Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa. BALZANO, Sônia (org.). **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: CORTEZ, 2000.

TOSE, Marília de Gonzaga Lima e Silva. **A evolução da gestão de Recursos Humanos no Brasil**. 1997. 127f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROJAN, Rose Meri. **Pedagogia das competências e diretrizes curriculares**: a estetização das relações entre Trabalho e Educação. 2005. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2005.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil>. Acesso em: 09 set. 2018.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo. 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 09 set. 2018.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VILLELA, Heloisa de Oliveira. O Mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIOLIN, Tarso Cabral. A sociedade civil e o estado ampliado, por Antonio Gramsci. **Revista Eletrônica do CEJUR**, Curitiba, PR, v. 1, n. 1, ago./dez. 2006.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 3. ed. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília: 1994.

WEBER, Max. **O que é a burocracia?** Brasília, DF: Conselho Federal de Administração, s.d.

WEBER, Silke. O plano nacional de educação e a valorização docente: confluência do debate nacional? **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 35, n. 97, p. 495-515, set.-dez. 2015.

WOLFF, Simone. Informatização da produção e qualidade total. **Estudos de Sociologia**, ondrina, PR, v. 5, n. 9, p. 1-18, 2000.

WOOD, Ellen Meiksins. **O império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ZANARDINI, João Batista. A ontologia do ato de avaliar. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 29, n. 1, 97-125, jan./jun. 2011.

ZATTI, Antônio Marcos. **Avaliação do desempenho docente nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil e sua relação com a remuneração**. 2011. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.

ZATTI, Antônio Marcos; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 45, p. 1-21, 2019.

b) Fontes Legislativas

ABAETETUBA. Prefeitura Municipal. Lei nº. 295, de 31 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração da rede pública municipal de ensino de Abaetetuba e dá providências correlatas. **Gabinete da Prefeita Municipal de Abaetetuba**, 31 dez. 2009. Disponível em:

https://www.abaetetuba.pa.gov.br/arquivos/48/LEIS%20MUNICIPAIS_295_2009_0000001.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

ALENQUER. Prefeitura Municipal. **Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Pública Municipal de Alenquer**. Lei nº. 937, de 13 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://professoradenilsoncosta.blogspot.com/2013/03/pccr-de-alenquer.html>. Acesso em: 10 out. 2017.

ALMEIRIM. Prefeitura Municipal. Lei nº. 1203, de 23 de janeiro de 2012. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Trabalhadores da Educação. **Gabinete do Prefeito de Almeirim**, 23 jan. 2012. Disponível em: <https://almeirim.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/LEI-1203-2012-PCCR-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

ANAPU. Prefeitura Municipal. Lei nº. 263, de 27 de setembro de 2017. Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Anapu/PA, e dá outras providências. **Sala de Sessões do Poder Legislativo do Município de Anapu**, 27 set. 2017. Disponível em: <https://anapu.pa.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/LEI-263-legis.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

BAIÃO. Prefeitura Municipal. Lei nº. 1.570, de 07 de junho de 2016. Dispõe sobre a reestruturação e Implementação do Plano de Cargos, Carreira e remuneração dos Trabalhadores da Educação básica Pública da Rede Municipal de Ensino, do Município de Baião. Estado do Pará, e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito de Baião**, Estado do Pará, 07 jun. 2016. Disponível em: <https://baiao.pa.gov.br/wp-content/uploads/2016/07/Lei-n%C2%BA.-1.570-Disp%C3%B5e-sobre-a-Reestrutura%C3%A7%C3%A3o-e-Implementa%C3%A7%C3%A3o-do-Plano-de-Cargos-Carreira-e-Remunera%C3%A7%C3%A3o-dos-Trabalhadores-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica-P%C3%ABlica-da-Rede-Municipal-de-Ensino-do-Munic%C3%ADpio-de-Bai%C3%A3o-.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BANNACH. Prefeitura Municipal. Lei nº. 172, de 23 de dezembro de 2010. Dispõe sobre alterações do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profssionais do Magistério do Município de Bannach (PCCR), e revoga a Municipal nº. 094/2003, de 31 de janeiro de 2003, e suas alterações posteriores. **Gabinete do Prefeito Municipal de Bannach**, 23 dez. 2003. Disponível em: <https://bannach.pa.gov.br/wp-content/uploads/2016/08/18011304.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

BELTERRA. Prefeitura Municipal. Lei nº. 008/2011. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira, Cargo e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Belterra e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito**, 17 out. 2011. Disponível em: <http://www.belterra.pa.gov.br/popups/leis/93c10e59b0ef9fa5839f59001be8d1ee.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

BRAGANÇA. Prefeitura Municipal. Lei nº. 4.508, de 14 de julho de 2016. Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública do Município de Bragança-PA e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal de Bragança**, em 14 jul. 2016. Disponível em:

www.governotransparente.com.br/transparencia/4393487/leimunicipal/download/7/LEI%20N%C2%BA%204.508%202016.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Da responsabilidade dos Ministros e Secretários de Estado e dos Conselheiros de Estado. **Palácio do Rio de Janeiro**, 15 out. 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934). Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Sala das Sessões da Assembleia Nacional Constituinte**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 dez. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm. Acesso em: 19 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE**. Brasília, DF: 1995. Disponível em: <https://bresserpereira.org.br/documents/mare/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 12 set. 1996a.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996b.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Caderno MARE nº. 4. **Programa da qualidade e participação na Administração Pública**. Brasília, DF: 1997a.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Caderno MARE nº. 6. **A reforma do aparelho do Estado e as mudanças constitucionais: síntese & respostas a dúvidas mais comuns**. Brasília, DF: 1997b.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 04 jun. 1998.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 53, de 19 e dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 19 dez. 2006.

BRASIL. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm#art12. Acesso em: 09 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 15 dez. 2016.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição – PEC 32, de 03 de setembro de 2020. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF.

BRASIL NOVO. Prefeitura Municipal. Lei nº. 150/2012. Reestruturação do Plano de Carreira, cargos e remuneração dos profissionais da Educação pública do Município de Brasil Novo-PCCR e dá outras providências. **Prefeitura Municipal de Brasil Novo**, 04 set. 2012. Disponível em <https://brasilnovo.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/150.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

CACHOEIRA DO PIRIÁ. Prefeitura Municipal. Lei nº. 04, de 06 de outubro de 2011. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do quadro dos funcionários da Educação Básica da rede pública municipal de Cachoeira do Piriá. **Gabinete do Prefeito Municipal de Cachoeira do Piriá**, 06 out. 2011. Disponível em:

https://www.portalfadesp.org.br/midias/anexos/450_lei_de_plano_de_cargos_2.pdf. Acesso em: 09 out. 2017.

CAMETÁ. Prefeitura Municipal. Lei nº. 212, de 21 de maio de 2012. Dispõe sobre a adequação da Carreira da área do Magistério e criação unificada do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Cametá. **Gabinete do Prefeito de Cametá**, 21 mai. 2012. Disponível em: <http://prefeituradecameta.pa.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Lei-212-de-2012-de-21-de-maio-de-201219072017.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

CASTANHAL. Prefeitura Municipal. Lei nº. 026, de 10 de maio de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Municipal de Ensino de Castanhal e dá providências correlatas. **Gabinete do Prefeito Municipal de Castanhal**, 10 mai. 2012. Disponível em: <http://www.castanhal.pa.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/PCCR-Educacao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA. Prefeitura Municipal. Lei Complementar nº. 125, de 15 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o Estatuto e a instituição, implementação e gestão do Plano de Carreira dos Servidores da Educação Pública Municipal de Conceição do Araguaia – Pará, e dá outras providências. **Gabinete da Prefeita**, 15 dez. 2014. Disponível em: [https://camaracda.s3.amazonaws.com/Lei%20Complementar%20n.%20125%20de%20dezembro%20de%202014%20\(Dispoe%20sobre%20o%20Estatuto%20e%20a%20instituicao,%20implantacao%20e%20gestao%20do%20Plano%20de%20Carreira%20dos%20Servidores%20da%20Educacao%20Publica%20Municipal\).pdf](https://camaracda.s3.amazonaws.com/Lei%20Complementar%20n.%20125%20de%20dezembro%20de%202014%20(Dispoe%20sobre%20o%20Estatuto%20e%20a%20instituicao,%20implantacao%20e%20gestao%20do%20Plano%20de%20Carreira%20dos%20Servidores%20da%20Educacao%20Publica%20Municipal).pdf). Acesso em: 10 out. 2017.

CURRALINHO. Prefeitura Municipal. Lei nº. 803, de 01 de novembro de 2011. Reorganiza o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação escolar da rede pública de ensino do município de Curralinho, estado do Pará e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito, Curralinho (PA)**, 27 out. 2011. Disponível em: <https://pmcurralinho.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/PCCR-CURRALINHO-ORIGINAL.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

IGARAPÉ-MIRI. Prefeitura Municipal. Lei nº. 4.995, de 12 de agosto de 2010. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para os integrantes do Quadro do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri e dá providências correlatas. **Gabinete do Prefeito Municipal de Igarapé-Miri**, 12 ago. 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BylNxWkgv-FgNC0tWW5UclD3eDg/view?resourcekey=0-Rxp7JRnJvXyPm3xp1OwZtg>. Acesso em: 13 out. 2017.

INHANGAPI. Prefeitura Municipal. Lei nº. 650, de 01 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino, do Município de Inhangapi, Estado do Pará, e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal de Inhangapi**, 01 dez. 2015. Disponível em: <http://inhangapi.pa.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/PCCR-INHANGAPI-2015.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

JACAREACANGA. Prefeitura Municipal. Lei nº. 328, de 15 de dezembro de 2010. Reestrutura o Plano de Careira, Cargo e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública do Município de Jacareacanga – PCCR e revoga a Lei nº. 250, de 09 de dezembro de 2005 e dá outras providências. **Prefeitura Municipal de Jacareacanga**, 15 dez. 2010. Disponível

em: <https://jacareacanga.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Lei-Municipal-no-328.2010-PLANO-DE-CARREIRA-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

JACUNDÁ. Prefeitura Municipal. Lei Complementar nº. 2.504, de 31 de maio de 2011. Dispõe sobre a reformulação e adequa o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos trabalhadores em Educação Básica, bem como sua gestão, no Município de Jacundá, Estado do Pará, e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal de Jacundá**, 31 mai. 2011. Disponível em: https://camaradejacunda.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/Lei_Complementar_N%C3%82%C2%BA_2.504-2011.pdf. Acesso em: 13 out. 2017.

MELGAÇO. Prefeitura Municipal. Lei nº. 595, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Melgaço, Estado do Pará, e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal de Melgaço**, 28 dez. 2009. Disponível em: http://www.melgaco.pa.gov.br/wp-content/uploads/2017/10/595_de-28-de-dezembro-de-2009_Dispo-e-sobre-o-Plano-de-Cargos-Carreira-e-Remuneracao-do-Magisterio-Publico-do-Municipio-de-Melgaco-Estado-do-Para-e-da-outras-providencias.pdf. Acesso em: 14 out. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Planos de carreira e remuneração. Disponível em: <http://planodecarreira.mec.gov.br/plano-de-carreira-e-remuneracao>. Acesso em: 17 out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Conselho Nacional de Educação Básica. Resolução nº. 3, de 08 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 out. 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Conselho Nacional de Educação Básica. Resolução nº. 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 mai. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 11 out. 2017.

MOJU. Prefeitura Municipal. Lei nº. 843, de 06 de janeiro de 2010. Dispões sobre a estruturação do Plano de Cargo e Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de Ensino de Moju e dá providências correlatas. **Gabinete do Prefeito do Município de Moju**, Disponível em: <https://cmmoju.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/Lei-no-843-2010.-Estruturacao-do-Plano-de-Crgos-e-Carreira-e-Remuneracao-da-Rede-Muncipal-de-Ensino.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

NOVO PROGRESSO. Lei nº. 362, de 21 de maio de 2012. Revoga a Lei Municipal nº. 295/2009, de 16 de dezembro de 2009 e institui o novo Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores em Educação Pública do Município de Novo Progresso, Estado do Pará, e dá outras providências. **Gabinete da Prefeita Municipal de Novo Progresso – PA**, 21 mai. 2012. Disponível em: http://sintepnp.blogspot.com/2012/09/pccr-de-novo-progresso_28.html. Acesso em: 09 out. 2017.

ORIXIMINÁ. Prefeitura Municipal. Lei nº. 7315, de 12 de agosto de 2010. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público edos Trabalhadores da Educação do Município de Oriximiná, e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal de Oriximiná**, 12 ago. 2010. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0013117228ca62a4af5b9>. Acesso em: 09 out. 2017.

PARAUPEBAS. Prefeitura Municipal. Lei nº. 4509, de 04 de julho de 2012. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para os integrantes do quadro do Magistério Público do Município de Parauapebas, Estado do Pará, e dá outras providências. **Município de Parauapebas**, 04 jul. 2010. Disponível em: https://portalfadesp.org.br/midias/anexos/514_pccr_do_magisterio_-_lei_n_4509_com_texto_alterado_pela_lei_4589_sistematizada.pdf. Acesso em: 09 out. 2017.

PAU-D'ARCO. Prefeitura Municipal. Lei nº. 767, de 07 de outubro de 2010. Dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação do Município de Pau D'arco e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal de Pau D'arco, 07 out. 2010**. Disponível em: <https://cmpd.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/04/767.2010.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

PONTA DE PEDRAS. Prefeitura Municipal. Lei nº. 536, de 01 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a implantação do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações unificado dos Profissionais da Educação Básica do Município de Ponta de Pedras – (PCCR). **Gabinete do Prefeito Municipal de Ponta de Pedras**, 10 dez. 2012. Disponível em: https://www.pontadepedras.pa.gov.br/arquivos/18/PLANO%20DE%20CARGOS%20E%20SALARIOS_536%202012%20_2012_0000001.pdf. Acesso em: 15 out. 2017.

PRAINHA. Prefeitura Municipal. Lei nº. 035, de 09 de maio de 2012. Lei nº 035/2012 Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação pública do Município de Prainha e dá outras providências. **Prefeitura Municipal de Prainha**, 09 mai. 2012. Disponível em: <http://www.prainha.pa.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/PCCR-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-DE-PRAINHA-PA-.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

RIO MARIA. Prefeitura Municipal. Lei nº. 637, de 01 de julho de 2010. Dispõe sobre Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Pública do Município de Rio Maria e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito**, 01 jul. 2010. Disponível em: <https://riomaria.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/lei-637-2010-dispoe-sobre-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-trabalhadores-da-educacao.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

RONDON DO PARÁ. Prefeitura Municipal. Lei nº. 623, de 03 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a instituição do plano de cargos, carreira e remuneração dos trabalhadores em educação pública do município de Rondon do Pará, bem como sua gestão e dá outras providências. **Gabinete da Prefeita**, 03 dez. 2010. Disponível em: https://rondonopara.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/LEI_623_2010.pdf. Acesso em: 15 out. 2017.

RURÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Lei nº. 277, de 15 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a reestruturação do Plano de cargo, carreira e remuneração da rede pública municipal de ensino de Rurópolis e dá outras providências correlatas. **Gabinete do Prefeito Municipal de Rurópolis**, 15 dez. 2009. Disponível em: <https://ruropolis.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/04/Lei-no-277-2009.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

SALINÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Lei nº. 2.839, de 24 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos trabalhadores da educação pública do município de Salinópolis, e dá outras providências. **Palácio Manoel Pedro de Castro**, 24 fev. 2011. Disponível em: https://www.camarasalinopolis.pa.gov.br/arquivos/7/Leis_2.839_2011.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

SANTA MARIA DAS BARREIRAS. Prefeitura Municipal. Lei nº. 380, de 29 de setembro de 2011. Dispõe sobre a atualização do piso municipal salarial dos profissionais do magistério no município de Santa Maria das Barreiras e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal de Santa Maria das Barreiras**, 29 set. 2011. Disponível em: <https://www.santamariadasbarreiras.pa.gov.br/transparencia/biblioteca?ano=2011&tipoDocumento=&descricao=&page=3>. Acesso em: 17 out. 2017.

SANTANA DO ARAGUAIA. Prefeitura Municipal. Lei nº. 643, de 09 de agosto de 2010. Dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração do Quadro de Provimento Efetivo do Magistério Público Municipal de Santana do Araguaia-Pa. **Gabinete do Sr. Prefeito Municipal de Santana do Araguaia**, 09 ago. 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/alani/Desktop/legislacao%20pessoal%202010%20a%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/alani/Desktop/legislacao%20pessoal%202010%20a%20(1).PDF). Acesso em: 09 out. 2017.

SÃO DOMINGOS DO CAPIM. Prefeitura Municipal. Lei nº. 841, de 10 de agosto de 2011. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de São Domingos do Capim e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito de São Domingos do Capim**, 10 jun. 2011. Disponível em: <http://saodomingosdocapim.pa.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/LEI-DO-PLANO-DE-CARGO-CARREIRA-E-REMUNERA%C3%87%C3%83O-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

SÃO MIGUEL DO GUAMÁ. Prefeitura Municipal. Lei nº. 311, de 05 de outubro de 2015. Dispõe sobre a reestruturação do plano de cargos, carreira e remuneração dos trabalhadores da educação básica pública da rede municipal de ensino do município de São Miguel do Guamá, estado do Pará, e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito de São Miguel do Guamá**, 05 out. 2015. Disponível em: https://saomigueldoguama.pa.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/lei_municipal_n_ordm_311_2015_dispoe_sobre_restruturacao_planos_cargos_e_carreira_e_remuneracao_pccr_2015-10-05.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

TAILÂNDIA. Prefeitura Municipal. Lei nº. 273, de 29 de março de 2012. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação - PCCR/PED da Prefeitura Municipal de Tailândia e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal de Tailândia**, 29 mar. 2012. Disponível em: <http://tailandia.pa.leg.br/portalthtransparencia/wp-content/uploads/2016/07/LEI-MUNICIPAL-N%C2%BA-273-2012-PCCR.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

TRAIRÃO. Prefeitura Municipal. Lei nº. 190, de 10 de janeiro de 2012. Modifica e dá Nova Redação à Lei nº. 131, de 20/04/2006 e suas alterações, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município, passando a ser chamado de Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Pública do Município de Trairão, e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito Municipal de Trairão**, 10 jan. 2012.

Disponível em: <https://trairao.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/190.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

VIGIA. Prefeitura Municipal. Lei nº. 136, de 16 de abril de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública da Rede Municipal de Ensino do Município de Vigia de Nazaré, bem como a sua gestão, e dá outras providências (PCCR). **Gabinete do Prefeito de Vigia de Nazaré**, 16 abr. 2012. Disponível em: <http://vigia.pa.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/PCCR.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

c) *Sites visitados*

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Anfope. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/>. Acesso em: 10 out. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/>. Acesso em: 13 out. 2021.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA DE AMPARO A ESTUDOS E PESQUISAS – Fapespa. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa>. Acesso em: 22 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. Disponível em: <http://www.oecd.org/latin-america/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE. Disponível em: <https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR91199G0&p=PNE>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Sispae. Disponível em: <https://sispae.vunesp.com.br/Default.aspx>. Acesso em: 10 mar. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Municípios em cujos planos de carreira se fazem presentes a avaliação de desempenho docente como requisito para a movimentação de professores

Ord.	Município	Documento Legal – PCCR	Artigo(s)
1.	Abaetetuba	Lei Nº 295/2009	Art. 21
2.	Abel Figueiredo	Lei Nº 133/2007	Art. 8
3.	Acará	Lei Nº 169/2011	Art. 12
4.	Afuá	Lei Nº 289/2007	Art. 18
5.	Água Azul do Norte	Lei Nº 323/2010	Art. 15
6.	Alenquer	Lei Nº 937/2012	Art. 45
7.	Almerim	Lei Nº 1203/2012	Art. 60 e 61
8.	Altamira	Lei Nº 1553/2005	Art. 65
9.	Anajás	Lei Nº 59/2002	Art. 21
10.	Ananindeua	Lei Nº 2355/2009	Art. 29
11.	Anapu	Lei Nº 263/2017	Art. 11
12.	Augusto Corrêa	Lei Nº 1786/2011	Art. 16
13.	Aveiro	Lei Nº 020/2005	Art. 8
14.	Bagre	Lei Nº 005/2005	Art. 62
15.	Baião	Lei Nº 1570/2016	Art. 11
16.	Bannach	Lei Nº 172/2010	Art. 17 e 18
17.	Belterra	Lei Nº 008/2011	Art. 32 e 34
18.	Benevides	Lei Nº 1017/2005	Art. 12
19.	Bragança	Lei Nº 4508/2016	Art. 24
20.	Brasil Novo	Lei Nº 150/2012	Art. 20
21.	Brejo Grande do Araguaia	Lei Nº 971/2010	Art. 12
22.	Breu Branco	Lei Nº 624/2011	Art. 13
23.	Bujaru	Lei Nº 596/2010	Art. 16
24.	Cachoeira do Piriá	Lei Nº 04/2011	Art. 51, 52, 53, 54 e 55
25.	Cametá	Lei Nº 112/2012	Art. 32
26.	Canaã dos Carajás	Lei Nº 686/2015	Art. 56
27.	Castanhal	Lei Nº 026/2012	Art. 17
28.	Colares	Lei Nº 053/2009	Art. 15
29.	Conceição do Araguaia	Lei complementar Nº 125/2014	Art. 12
30.	Concórdia do Pará	Lei Nº 343/2009	Art. 10 e 15
31.	Cumaru do Norte	Lei Nº 296/2014	Art. 16
32.	Currálinho	Lei Nº 803/2011	Art. 10
33.	Curuá	Lei Nº 094/2002	Art. 32
34.	Dom Elizeu	Lei Nº 214/2002	Art. 7
35.	Floresta do Araguaia	Lei Complementar Nº 039/2013	Art. 7
36.	Goianésia do Pará	Lei Nº 638/2017	Art. 5
37.	Igarapé-Miri	Lei Nº 4995/2010	Art. 22
38.	Inhangapi	Lei Nº 650/2015	Art. 11
39.	Irituia	Lei Nº 343/2010	Art. 21
40.	Itaituba	Lei Nº 2485/2012	Art. 65
41.	Jacareacanga	Lei Nº 328/2010	Art. 20
42.	Jacundá	Lei complementar Nº 2504/2011	Art. 22
43.	Juruti	Lei Nº 1021/2011	Art. 47
44.	Limoeiro do Ajuru	Lei Nº 066/2003	Art. 24
45.	Mãe do Rio	Lei Nº 612/2013	Art. 14
46.	Maracanã	Lei Nº 040/2011	Art. 25 e 26
47.	Marituba	Lei Nº 189/2007	Art. 12
48.	Melgaço	Lei Nº 595/2009	Art. 17
49.	Mocajuba	Lei Nº 2125/2006	Art. 15
50.	Moju	Lei Nº 843/2010	Art. 18
51.	Mojú dos Campos	Lei Nº 056/2015	Art. 58
52.	Nova Esperança do Piriá	Lei Nº 196/2013	Art. 89
53.	Nova Ipixuna	Lei Nº 448/2009	Art. 12
54.	Nova Timboteua	Lei Nº 011/1997	Art. 25
55.	Novo Progresso	Lei Nº 362/2012	Art. 61
56.	Novo Repartimento	Lei Nº 119/1998	Art. 31
57.	Oeiras do Pará	Lei Nº 615/2012	Art. 18
58.	Oriximiná	Lei Nº 7315/2010	Art. 102 e 107
59.	Ourém	Lei Nº 1761/2010	Art. 12
60.	Ourlândia do Norte	Lei Nº 358/2005	Art. 59
61.	Pacajá	Lei Nº 347/2011	Art. 21
62.	Palestina do Pará	Lei Nº 095/1997	Art. 19
63.	Paragominas	Lei Nº 342/2002	Art. 7

64.	Parauapebas	Lei Nº 4509/2012	Art. 40 e 42
65.	Pau-d'arco	Lei Nº 767/2010	Art. 21
66.	Piçarra	Lei Nº 095/2006	Art. 11
67.	Ponta de Pedras	Lei Nº 536/2012	Art. 43 e 46
68.	Portel	Lei Nº 634/2001	Art. 19
69.	Porto de Moz	Lei Nº 109/2010	Art. 13
70.	Prainha	Lei Nº 035/2012	Art. 85
71.	Primavera	Lei Nº 2479/2005	Art. 14
72.	Redenção	Lei Nº 349/1999	Art. 21
73.	Rio Maria	Lei Nº 637/2010	Art. 21
74.	Rondon do Pará	Lei Nº 623/2010	Art. 16
75.	Rurópolis	Lei Nº 277/2009	Art. 26
76.	Salinópolis	Lei Nº 2839/2011	Art. 19
77.	Salvaterra	Lei Nº 006/2014	Art. 15
78.	Santa Bárbara	Lei Nº 126/2010	Art. 9
79.	Santa Cruz do Arari	Lei Nº 333/2007	Art. 76 e 80
80.	Santa Luzia do Pará	Lei Nº 003/2012	Art. 16
81.	Santa Maria das Barreiras	Lei Nº 380/2011	Art. 10
82.	Santana do Araguaia	Lei Nº 643/2010	Art. 22 e 23
83.	Santarém	Lei Nº 17246/2002	Art. 58
84.	Santo Antônio do Tauá	Lei Nº 601/2012	Art. 16
85.	São Domingos do Araguaia	Lei Nº 1758/2010	Art. 14
86.	São Domingos do Capim	Lei Nº 841/2011	Art. 15
87.	São Geraldo do Araguaia	Lei Nº 469/2018	Art. 17
88.	São João da Ponta	Lei Complementar Nº 137/2016	Art. 22
89.	São João do Araguaia	Lei Nº 2144/2007	Art. 9
90.	São Miguel do Guamá	Lei Nº 311/2015	Art. 11
91.	Senador José Porfírio	Lei Nº 134/2005	Art. 62
92.	Soure	Lei Nº 3229/2011	Art. 13
93.	Tailândia	Lei Nº 273/2012	Art. 56
94.	Terra Alta	Lei Nº 015/2011	Art. 10
95.	Terra Santa	Lei Nº 113/2011	Art. 15
96.	Tracuateua	Lei Nº 143/2013	Art. 7
97.	Trairão	Lei nº 190/2012	Art. 101
98.	Tucumã	Lei Nº 444/2011	Art. 21
99.	Ulianópolis	Lei Complementar Nº 006/2012	Art. 16
100.	Uruará	Lei Nº 373/2007	Art. 8
101.	Vigia	Lei Nº 136/2012	Art. 21

APÊNDICE B – Ementa dos PCCRs dos municípios *locus*

Ord.	Município	Documento Legal – PCCR	Ementa
1.	Abaetetuba	Lei nº. 295/2009	Dispõe sobre a estruturação do plano de cargo, carreira e remuneração da rede pública municipal de ensino de Abaetetuba e dá providências correlatas.
2.	Alenquer	Lei nº. 937/2012	Dispõe sobre a estruturação do plano de cargo, carreira e remuneração dos trabalhadores da educação pública municipal de Alenquer e dá outras providências.
3.	Almerim	Lei nº. 1203/2012	Revoga a Lei nº 1.058 de 01 de outubro de 2009 e implanta o Novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Pública do Município de Almeirim e dá outras providências.
4.	Anapu	Lei nº. 263/2017	Dispõe sobre a reestruturação do plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais do magistério público do município de Anapu/Pa e dá outras providências.
5.	Baião	Lei nº. 1570/2016	Dispõe sobre a Reestruturação e Implementação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Básica Pública da Rede Municipal de Ensino, do Município de Baião, Estado do Pará, e dá Outras Providências.
6.	Bannach	Lei nº. 172/2010	Dispõe sobre alterações do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério do Município de Bannach (PCCR), e revoga a lei Municipal nº. 094/2003, de 31 de janeiro de 2003 e suas alterações posteriores.
7.	Belterra	Lei nº.008/2011	Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira, Cargo e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Belterra e dá outras providências.
8.	Bragança	Lei nº. 4508/2016	Dispõe sobre a Reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública do Município de Bragança – PA e dá outras providências.
9.	Brasil Novo	Lei nº. 150/2012	Reestruturação do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública do Município de Brasil Novo - PCCR e dá outras providências.
10.	Cachoeira do Piriá	Lei nº. 04/2011	Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do quadro dos funcionários da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Cachoeira do Piriá.
11.	Cameté	Lei nº. 112/2012	Dispõe sobre a adequação da Carreira da área de Magistério e criação unificada do

			Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica no Município de Cametá – PA.
12.	Castanhal	Lei nº. 026/2012	Dispõe sobre a Estruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Municipal de Ensino de Castanhal e dá providências correlatas.
13.	Conceição do Araguaia	Lei Complementar nº. 125/2014	Dispõe sobre o Estatuto e a instituição, implantação e gestão do Plano de Carreira dos Servidores da Educação Pública Municipal de Conceição do Araguaia - Pará, e dá outras providências.
14.	Curralinho	Lei nº. 803/2011	Reorganiza o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar da Rede Pública de Ensino do Município de Curralinho, Estado do Pará e dá outras providências.
15.	Igarapé-Miri	Lei nº. 4995/2010	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para os integrantes do quadro de Magistério Público da Prefeitura Municipal de Igarapé-miri e dá providências correlatas.
16.	Inhangapi	Lei nº. 650/2015	Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino, do Município de Inhangapi, Estado do Pará, e dá providências.
17.	Jacareacanga	Lei nº. 328/2010	Reformula o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública do Município de Jacareacanga - PCCR e revoga a Lei nº. 250, de 09 de dezembro de 2005 e dá outras providências.
18.	Jacundá	Lei Complementar nº. 2504/2011	Dispõe sobre a reformulação e adequa o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Básica, bem como sua gestão, no Município de Jacundá, Estado do Pará, e dá outras providências.
19.	Melgaço	Lei nº. 595/2009	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Melgaço, Estado do Pará, e dá outras providências.
20.	Moju	Lei nº. 843/2010	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargo e Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de Ensino de Moju e dá providências correlatas.
21.	Novo Progresso	Lei nº. 362/2012	Revoga a Lei Municipal nº. 295/2009 de 16 de dezembro de 2009 e institui o novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos servidores em Educação Pública do Município de Novo Progresso estado do Pará e dá providências.
22.	Oriximiná	Lei Nº 7315/2010	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público e dos Trabalhadores da Educação do Município de Oriximiná, e dá outras providências.
23.	Parauapebas	Lei nº. 4509/2012	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração para os integrantes do quadro do Magistério Público do Município de Parauapebas, Estado do Pará, e dá outras providências.
24.	Pau-d'arco	Lei nº. 767/2010	Dispõe sobre o Plano de Cargo, Carreira e Remuneração dos profissionais da Educação do Município de Pau D'arco e dá outras providências.
25.	Ponta de Pedras	Lei nº. 536/2012	Dispõe sobre a implantação do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Profissionais da Educação Básica do Município de Ponta de Pedras - (PCCR).
26.	Prainha	Lei nº. 035/2012	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação pública do Município de Prainha e dá outras providências.
27.	Rio Maria	Lei nº. 637/2010	Dispõe sobre Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Pública do Município de Rio Maria e dá outras providências.
28.	Rondon do Pará	Lei nº. 623/2010	Dispõe sobre a instituição do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos trabalhadores em Educação Pública do município de Rondon do Pará, bem como sua gestão e dá outras providências.
29.	Rurópolis	Lei nº. 277/2009	Dispõe sobre a Reestruturação do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de Ensino de Rurópolis e dá providências correlatas.
30.	Salinópolis	Lei nº. 2839/2011	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Pública do Município de Salinópolis, e dá outras providências.
31.	Santa Maria das Barreiras	Lei nº. 380/2011	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Município de Santa Maria das Barreiras e dá outras providências.
32.	Santana do Araguaia	Lei nº. 643/2010	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Quadro de Provimento Efetivo do Magistério Público Municipal de Santana do Araguaia-Pa.
33.	São Domingos do Capim	Lei nº. 841/2011	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargo, Carreira e Remuneração da Rede Pública Municipal de Educação do Município de São Domingos do Capim e dá outras providências.
34.	São Miguel do Guamá	Lei nº. 311/2015	Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino do Município de São Miguel do Guamá, Estado do Pará, e dá outras providências.
35.	Tailândia	Lei nº. 273/2012	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação - PCCR/PED da Prefeitura Municipal de Tailândia e dá outras providências.
36.	Trairão	Lei nº. 190/2012	Modifica e dá nova redação à Lei nº. 131, de 20/04/2006 e suas alterações, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município, passando a ser chamado de Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Pública do Município de Trairão, e dá outras providências.
37.	Vigia	Lei nº. 136/2012	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos trabalhadores em Educação Pública da rede Municipal de Ensino de Vigia de Nazaré, bem como a sua gestão, e dá outras providências (PCCR).

APÊNDICE C – Transcrição dos itens da avaliação de desempenho dos PCCRS

Ord.	Município	Documento Legal – PCCR	Artigo (s)	Transcrição dos itens
1.	Abaetetuba	Lei nº. 295/2009	Art. 21	<p>§ 2º - A avaliação será norteada pelos seguintes princípios:</p> <p>I – Participação democrática: avaliação deve ser em todos os níveis, tanto do sistema quanto do servidor, com a participação direta do avaliado (auto-avaliação) e de equipe específica para este fim, sendo submetida à avaliação também todas as áreas de atuação da instituição de ensino, entendendo-se por área de atuação todas as atividades e funções da mesma, deve também reconhecer a interdependência entre trabalho do Profissional da Educação e o funcionamento geral da Rede de Ensino;</p> <p>II – Universalidade: todos devem ser avaliados dentro da Rede Municipal de Ensino;</p> <p>III – Objetividade: a escolha de requisitos deverá possibilitar a análise de indicadores qualitativos e quantitativos.</p> <p>IV – Transparência: o resultado da avaliação deverá ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional.</p> <p>§ 3º - A avaliação deve nortear ainda, como princípios básicos para a Rede Municipal de Ensino:</p> <p>I – Amplitude – a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação da Rede de Ensino, que compreendem:</p> <p>a) a formulação das políticas educacionais;</p> <p>b) a ampliação delas pelas redes de ensino;</p> <p>c) o desempenho dos Profissionais da Educação;</p> <p>d) a estrutura escolar;</p> <p>e) as condições socioeducativas dos educandos;</p> <p>f) outros critérios que a Rede de Ensino considerar pertinentes;</p> <p>g) os resultados educacionais da escola.</p>
2.	Alenquer	Lei nº. 937/2012	Art. 45	<p>Parágrafo Único – Será adotada como critério para aquisição da progressão funcional horizontal a avaliação de desempenho do servidor, atentando-se aos seguintes parâmetros: assiduidade, pontualidade, competência, urbanidade, disciplina e responsabilidade.</p>
3.	Almerim	Lei nº. 1203/2012	Arts. 60 e 61	<p>Art. 60. A progressão funcional pela via não acadêmica através do fator merecimento serão atribuídos pontos, calculados a partir dos critérios abaixo:</p> <p>I - Conduta no trabalho:</p> <p>a) um ponto pela ausência de falta não justificada para cada ano do período de avaliação, mediante análise detalhada do cartão de ponto ou folha de frequência mensal do servidor;</p> <p>b) um ponto pela ausência de advertências escritas no período de avaliação;</p> <p>II - Desempenho funcional:</p> <p>a) um ponto, pelo empenho, avaliado através da busca e apresentação pelo servidor de sugestões e idéias inovadoras para a melhoria do trabalho e pelo empenho em conhecer outras atividades relacionadas com os objetivos da educação;</p> <p>b) um ponto, pela disciplina, avaliada através da capacidade do servidor em observar e cumprir as normas e regulamentos, bem como, de observar e respeitar os níveis hierárquicos;</p> <p>c) um ponto, pelo trabalho em equipe, avaliado através da cooperação com o grupo de trabalho e pela assunção de responsabilidade pelo cumprimento dos objetivos da unidade escolar.</p> <p>d) um ponto, pela qualidade do trabalho, avaliada através da realização das atividades com critério e atenção e verificação se todas as etapas foram corretamente executadas, para evitar o retrabalho;</p> <p>e) um ponto, pela produtividade, avaliada através do pronto atendimento às solicitações de trabalho e pela disponibilidade em colaborar voluntariamente com colegas ou grupos, atendendo às solicitações do trabalho;</p> <p>f) um ponto, pela responsabilidade, avaliada através da atenção do servidor no cumprimento de suas atribuições e na observância dos prazos estabelecidos, cuidado na guarda de valores, documentos e informações sigilosas, bem como, na conservação de equipamentos e materiais.</p> <p>Art. 61. A progressão funcional pela via não acadêmica através do fator atualização, aperfeiçoamento profissional e produção intelectual é obrigatória apresentação de no mínimo 03 (três) dos critérios abaixo, sendo o item I obrigatório:</p> <p>I - Formação continuada pertinente ao cargo.</p> <p>II - Participação em eventos educacionais;</p> <p>III - Participação em atividades voluntárias;</p> <p>IV - Participação em conselhos municipais, estaduais e federais;</p> <p>V – Participação em conselhos escolares;</p> <p>VI - Participação em comissões;</p> <p>VII – Produção de artigos, dissertação, teses e resumos de pesquisa.</p>
4.	Anapu	Lei nº. 263/2017	Art. 11	<p>§ 1º - A avaliação de desempenho (...) (...) deverá ser realizada com base nos seguintes princípios:</p>

				<p>1. Para o trabalhador do magistério:</p> <p>1.1. participação democrática - o processo de avaliação deve ser elaborado coletivamente pelo órgão executivo e os profissionais do magistério público da rede de ensino;</p> <p>1.2. considerando a ponderação nos seguintes fatores:</p> <p>1.2.1. conhecimento;</p> <p>1.2.2. desempenho; e</p> <p>1.2.3. tempo de efetivo exercício das funções próprias do cargo;</p> <p>2. Para os sistemas de ensino:</p> <p>2.1. Amplitude - a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, que compreendem:</p> <p>2.1.1. a formulação das políticas educacionais;</p> <p>2.1.2. a aplicação delas pelas redes de ensino;</p> <p>2.1.3. o desempenho dos trabalhadores da educação;</p> <p>2.1.4. a estrutura escolar;</p> <p>2.1.5. as condições socioeducativas dos educandos;</p> <p>2.1.6. os resultados educacionais da escola</p> <p>2.1.7. outros critérios;</p>
5.	Baião	Lei nº. 1570/2016	Art. 11	<p>§ 1º - A avaliação para o desempenho (...) (...) deverá ser realizada com base nos seguintes princípios:</p> <p>1 - para o profissional do magistério e do apoio escolar:</p> <p>1.1 - participação democrática: o processo de avaliação deve ser elaborado coletivamente pelo órgão executivo e os trabalhadores da educação da rede de ensino;</p> <p>2 - para os sistemas de ensino:</p> <p>2.1 - amplitude: a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, que compreendem:</p> <p>2.1.1 - a formulação das políticas educacionais;</p> <p>2.1.2 - a aplicação delas pelas redes de ensino;</p> <p>2.1.3 - o desempenho dos profissionais da educação;</p> <p>2.1.4 - a estrutura escolar;</p> <p>2.1.5 - as condições socioeducativas dos educandos;</p> <p>2.1.6 - os resultados educacionais da escola;</p> <p>2.1.7 - outros critérios.</p>
6.	Bannach	Lei nº. 172/2010	Arts. 17 e 18	<p>Art.17. O Sistema de Avaliação de desempenho dos Profissionais do Magistério(...)(...), atendidos os seguintes fatores de desempenho:</p> <p>II. Para o Profissional do Magistério: (para o merecimento).</p> <p>f) Cursos de curta e média duração, oferecidos pela administração pública ou escolhidos pelo Profissional do Magistério, considerados importantes para o aperfeiçoamento funcional;</p> <p>g) Integração dos objetivos institucionais e, as diretrizes de Política Educacional do Estado;</p> <p>h) Preparação e conhecimento em sua área específica de atuação;</p> <p>i) Assiduidade;</p> <p>j) Pontualidade;</p> <p>f) Disciplina;</p> <p>g) Urbanidade;</p> <p>h) Capacidade de iniciativa;</p> <p>i) Responsabilidade;</p> <p>j) Eficiência.</p> <p>II. Para avaliação de desempenho</p> <p>a) Resultados efetivos oferecidos pela qualidade e produtividade do processo de ensino-aprendizagem (Percentual de rendimento e promoção dos alunos das classes regidas).</p> <p>b) Comportamento, compreendendo o comprometimento com o processo educacional;</p> <p>III .Para o Profissional do Magistério, atuante no suporte pedagógico, resultados efetivos aquilardados pela qualidade e produtividade das unidades abrangidas por seu trabalho.</p> <p>Art.18. A Avaliação de Desempenho</p> <p>I – É um processo anual e sistemático de aferição individual do mérito do profissional do magistério como critério de sua evolução funcional;</p> <p>II – Realizada mediante critérios e fatores objetivos, é coordenada e elaborada por comissão instituída própria para este fim;</p> <p>III – Os resultados da avaliação de Desempenho serão apresentados ao servidor com direito de ampla defesa.</p>
7.	Belterra	Lei nº. 008/2011	Art. 32	<p>Art.34. A Avaliação Periódica de Desempenho é um processo anual e sistemático de aferição do desempenho do servidor, e será utilizada para fins de programação de ações de capacitação e qualificação e como critério para a Evolução Funcional, compreendendo:</p> <p>I - Evolução da qualificação;</p> <p>II - Avaliação funcional; e</p> <p>III - Assiduidade.</p>
8.	Bragança	Lei nº. 4508/2016	Art. 24	<p>§ 2º A avaliação será norteada pelos seguintes princípios:</p> <p>I – Participação democrática: avaliação deve ser em todos os níveis, tanto do sistema quanto do servidor, com a participação direta do avaliado (auto avaliação) e de equipe</p>

				<p>específica para este fim, sendo submetida à avaliação também todas as áreas de atuação da instituição de ensino, entendendo-se por área de atuação todas as atividades e funções da mesma, deve também reconhecer a interdependência entre trabalho do Profissional da Educação e o funcionamento geral da Rede de Ensino;</p> <p>II – Universalidade: todos devem ser avaliados dentro da Rede Municipal de Ensino;</p> <p>III – Objetividade: a escolha de requisitos deverá possibilitar a análise de indicadores qualitativos e quantitativos.</p> <p>IV – Transparência: o resultado da avaliação deverá ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional.</p> <p>§ 3º A avaliação deve nortear ainda, como princípios básicos para a Rede Municipal de Ensino:</p> <p>I – a formulação das políticas educacionais;</p> <p>II – a aplicação delas pelas redes de ensino;</p> <p>III – o desempenho dos profissionais do magistério;</p> <p>IV – a estrutura escolar;</p> <p>V – as condições socioeducativas dos educandos;</p> <p>VI – outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes;</p> <p>VII – os resultados educacionais da escola.</p>
9.	Brasil Novo	Lei nº. 150/2012	Art. 20	<p>A avaliação de Desempenho dos Profissionais da Educação será realizada anualmente pela Comissão de Avaliação considerando a assiduidade, pontualidade, projetos e trabalhos realizados, rendimentos dos discentes e avaliação de competência técnica a de forma será norteadas pelos seguintes princípios.</p> <p>Parágrafo único: A avaliação periódica de desempenho será regulamentada por decreto do Executivo Municipal.</p>
10.	Cachoeira do Piriá	Lei nº. 04/2011	Arts. 51, 52, 53, 54 e 55	<p>A avaliação de desempenho, que tem por objetivo dar eficiência ao serviço público, será realizada anualmente, pelo chefe imediato do servidor, sob a orientação e coordenação da Comissão de Avaliação, constituída por 06 (seis) membros, sendo 03 (três) indicados pelos servidores e 03 (três) indicados pelo Prefeito Municipal, com alternância de seus membros a cada 03 (três) anos, na forma a ser regulamentada em Decreto do Executivo Municipal.</p> <p>Art. 52. A avaliação de desempenho será composta por fatores objetivos e de desempenho.</p> <p>§ 1º cada fator terá seu padrão para efeito de comparação e mensuração do desempenho, sendo atribuídos pontos que, soma dos, identificarão a posição do servidor na avaliação.</p> <p>§ 2º a somatória das avaliações dos fatores objetivos e de desempenho será de 100 (cem) pontos.</p> <p>§ 3º a pontuação final do Profissional de Educação será o resultado da soma dos fatores objetivos e de desempenho.</p> <p>Art. 53. Na avaliação dos fatores objetivos, o padrão atribuído a cada servidor será de 10 (dez) pontos por fator, para os fatores de Pontualidade, Disciplina e Cumprimento de Prazos e 20 (vinte) pontos para o fator Assiduidade, sendo deduzido desse total, o número de pontos, conforme a quantidade de ocorrências, correspondentes aos apontamentos que foram efetuados nos registros funcionais do servidor no período de avaliação, relativamente aos seguintes critérios:</p> <p>I - pontualidade:</p> <p>a) atrasos acima 15 minutos: menos 0,5 (meio) ponto por ocorrência;</p> <p>b) atrasos superiores a 20 minutos: menos 1,0 (um) ponto por ocorrência.</p> <p>II - assiduidade:</p> <p>a) falta injustificada: menos 2 (dois) ponto por ocorrência.</p> <p>III - disciplina:</p> <p>a) advertência escrita: menos 5 (cinco) pontos por ocorrência;</p> <p>b) suspensão: menos 10 (dez) pontos por ocorrência.</p> <p>IV - cumprimento de prazos:</p> <p>a) prazo de entrega bimestral e recuperação final não cumprido (docência): menos 1 (um) ponto por ocorrência;</p> <p>b) prazo de entrega de sua competência não cumprido (administrativo e pedagógico): menos 1 (um) ponto por ocorrência;</p> <p>Art. 54. O julgamento deverá ser fundamentado:</p> <p>I - em relatórios fornecidos pela Divisão de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal, quanto à assiduidade e pontualidade;</p> <p>II - em relatórios fornecidos pela Direção da Unidade Escolar e pela Secretaria Municipal de Educação, quanto à disciplina.</p> <p>Art. 55. Na avaliação dos fatores de desempenho, cada servidor receberá notas de 0 a 10 pontos em cada fator, podendo totalizar 50 (cinquenta) pontos, para os níveis Administrativo e Pedagógico, e 50 (cinquenta) pontos para o nível Docente.</p>
11.	Cametá	Lei nº. 112/2012	Art. 32	<p>§ 1º A promoção em função de avaliações periódicas considerará o desempenho, a qualificação em instituições credenciadas, os conhecimentos na área para a qual prestou concurso público e o tempo de efetivo exercício nas funções próprias do cargo legalmente investido.</p> <p>§ 2º A promoção em função de avaliações periódicas será concedida ao titular de cargo da Área de Magistério e da Área de Serviço de Apoio Escolar que alcançar o mínimo de pontos para a promoção, estabelecidos no regulamento de promoções.</p>

				<p>§ 3º As avaliações periódicas serão realizadas anualmente, enquanto que a pontuação de qualificação, da avaliação de conhecimentos e do tempo de efetivo exercício das funções próprias do cargo ocorrerá a cada cinco anos.</p> <p>§ 4º A avaliação de desempenho, de conhecimentos, e a aferição da qualificação e do tempo de efetivo exercício das funções próprias do cargo serão realizadas de acordo com os critérios definidos no regulamento de promoções, o qual será disposto em lei complementar de iniciativa do Poder Executivo.</p> <p>§ 5º A avaliação de conhecimentos abrangerá a subárea de atuação e área do conhecimento em que o profissional exerça legalmente as funções próprias do cargo.</p> <p>§ 6º A pontuação para promoção será disposta na lei complementar do regulamento considerando a média ponderada dos seguintes fatores:</p> <p>§ 7º Dos fatores descritos no parágrafo imediatamente anterior, o que deve merecer maior peso é o desempenho, e menor, o tempo de efetivo exercício das funções próprias do cargo.</p>
12.	Castanhal	Lei nº. 026/2012	Art. 17	<p>§1º - A avaliação de desempenho a que se refere o inciso II deve ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades dentro e/ou fora da Rede de Ensino e deve ser um momento de formação em que o servidor tenha a oportunidade de analisar a sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando dessa forma seu crescimento profissional.</p> <p>§ 2º - A avaliação prevista neste artigo será norteada pelos seguintes princípios:</p> <p>I – Participação democrática: avaliação deve ser em todos os níveis, tanto do sistema quanto do servidor, com a participação direta do avaliado (autoavaliação) e de equipe específica para este fim, sendo submetida à avaliação também todas as áreas de atuação da instituição de ensino, entendendo-se por área de atuação todas as atividades e funções da mesma, deve também reconhecer a interdependência entre trabalho do Profissional da Educação e o funcionamento geral da Rede de Ensino;</p> <p>II – Universalidade: a classe específica do art. 2º deve ser avaliada dentro da Rede Municipal de Ensino;</p> <p>III – Objetividade: a escolha de requisitos deverá possibilitar a análise de indicadores qualitativos e quantitativos.</p> <p>IV – Transparência: o resultado da avaliação deverá ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional.</p> <p>§ 3º - A avaliação deve nortear, ainda, como princípios básicos para a Rede Municipal de Ensino:</p> <p>I – Amplitude – a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação da Rede de Ensino, que compreendem:</p> <p>a) A formulação das políticas educacionais;</p> <p>b) A aplicação delas pelas redes de ensino;</p> <p>c) O desempenho dos profissionais do magistério;</p> <p>d) A estrutura escolar;</p> <p>e) As condições sócio-educativas dos educandos;</p> <p>f) Os resultados educacionais da escola.</p> <p>§ 4º - As demais normas de avaliação de desempenho prevista neste artigo terão regulamentação própria através de Lei, elaborada por comissão interinstitucional constituída paritariamente pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), em número de membros a ser definido por acordo.</p>
13.	Conceição do Araguaia	Lei Complementar nº. 125/2014	Art. 12	<p>§ 5º - Na avaliação de desempenho, serão adotados critérios objetivos que atendam a natureza das atividades desempenhadas pelo profissional da educação e as condições em que sejam exercidas, observadas as seguintes características fundamentais:</p> <p>I - objetividade e adequação dos processos e instrumentos de avaliação, as metas da Educação no Município e o conteúdo ocupacional da carreira;</p> <p>II - periodicidade;</p> <p>III - objetivos da educação municipal;</p> <p>IV - ética no desempenho do trabalho;</p> <p>V - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;</p> <p>VI - respeito à liberdade e apreço à tolerância;</p> <p>§ 6º - A avaliação de conhecimento abrangerá as competências na área curricular em que o profissional da educação pública municipal exerça sua função.</p> <p>§ 7º - A pontuação para progressão será determinada pela média ponderada dos fatores que se referem os §§ 1º e 2º do Art. 14 desta Lei Complementar e tomando-se:</p> <p>I - média aritmética das avaliações anuais de desempenho, com peso 2 (dois);</p> <p>II - a pontuação da qualificação, com peso 2 (dois);</p> <p>III - a avaliação do conhecimento, com peso 4 (quatro);</p> <p>IV - o tempo de exercício em funções pertinentes ao cargo para o qual tenha prestado concurso público, com peso 2 (dois).</p>
14.	Currálinho	Lei nº. 803/2011	Art. 10	<p>§ 1º - A avaliação de desempenho (...) (...) que leve em conta entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base no princípio da amplitude.</p>

				<p>Parágrafo único: Entende-se para os fins desta Lei como princípio da amplitude que a avaliação deva incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino que compreendem:</p> <p>I. Participação Democrática: o processo de avaliação teórica e prática devem ser elaborados coletivamente pelo órgão executivo e os profissionais do magistério de cada sistema de ensino;</p> <p>II. Amplitude: a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, que compreendem:</p> <p>III. a formulação das políticas educacionais;</p> <p>IV. a aplicação delas pelas redes de ensino;</p> <p>V. o desempenho dos profissionais do magistério;</p> <p>VI. a estrutura escolar;</p> <p>VII. as condições socioeducativas dos educandos;</p> <p>VIII. outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes;</p> <p>IX. os resultados educacionais da escola.</p>
15.	Igarapé-Miri	Lei nº. 4995/2010	Art. 22	<p>Art. 22 - O processo de desenvolvimento na Carreira ocorrerá, conforme condições oferecidas aos ocupantes do Grupo Ocupacional do Magistério, mediante:</p> <p>I – elaboração de plano de qualificação profissional;</p> <p>II – estruturação de um sistema de avaliação de desempenho;</p> <p>III – estruturação de um sistema de acompanhamento de pessoal, que assessorar permanentemente os dirigentes na gestão de seus recursos humanos.</p> <p>§ 1º - A avaliação de desempenho a que se refere o inciso II deve ser compreendida como um processo global e permanente de análise de atividades do servidor e deve ser um momento de formação em que o mesmo tenha a oportunidade de analisar a sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando dessa forma seu crescimento profissional.</p> <p>§ 2º - A avaliação será norteada pelos seguintes princípios:</p> <p>I – Participação Democrática;</p> <p>II – Universalidade;</p> <p>III – Objetividade;</p> <p>IV – Transparência;</p>
16.	Inhangapi	Lei nº.650/2015	Art. 11	<p>§ 1º - A avaliação de desempenho (...) (...) que leve em conta entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, deverá ser realizada com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - para os trabalhadores do magistério e da educação escolar:</p> <p>a) participação democrática: o processo de avaliação deve ser elaborado coletivamente pelo órgão executivo e os trabalhadores da educação da rede de ensino;</p> <p>II - para os sistemas de ensino a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do Sistema Municipal de Ensino de Inhangapi, que compreendem:</p> <p>a) a formulação das políticas educacionais;</p> <p>b) a aplicação delas pelas redes de ensino;</p> <p>c) o desempenho dos profissionais da educação;</p> <p>d) a estrutura escolar;</p> <p>e) as condições socioeducativas dos educandos;</p> <p>f) os resultados educacionais da escola;</p> <p>g) a organização pedagógica.</p>
17.	Jacareacanga	Lei nº. 328/2010	Art. 20	<p>Art. 20. Avaliação de Desempenho dos Profissionais da Educação será realizada anualmente pela Comissão de Avaliação considerando a assiduidade, pontualidade, projetos e trabalhos realizados, rendimento dos discentes e avaliação de competência técnica.</p>
18.	Jacundá	Lei Complementar nº. 2504/2011	Art. 22	<p>Art. 22. A Avaliação de desempenho do profissional do Magistério e do Sistema de Ensino Municipal, que leve em conta entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise dos indicadores qualitativos e quantitativos, a transparência, que assegure que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base no princípio da legalidade.</p> <p>Parágrafo Único. A avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino que compreendem:</p> <p>I – a formulação das políticas educacionais;</p> <p>II – a aplicação delas pela rede de ensino;</p> <p>III – o desempenho dos profissionais do Magistério;</p> <p>IV – a estrutura escolar;</p> <p>V – a condição sócio-educativa do educando;</p> <p>VI – outros critérios que o sistema considere pertinente;</p> <p>VII – os resultados educacionais da escola.</p>
19.	Melgaço	Lei nº. 595/2009	Art. 17	<p>§ 2º A avaliação será norteada pelos seguintes princípios:</p> <p>I – Participação democrática: a avaliação deve ser em todos os níveis, tanto do sistema quanto do servidor, com a participação direta do avaliado (auto-avaliação) e de equipe específica para este fim, sendo submetida à avaliação também todas as</p>

				<p>áreas de atuação da instituição de ensino, entendendo-se por área de atuação todas as atividades e funções da mesma, deve também reconhecer a interdependência entre trabalho do Profissional da Educação e o funcionamento geral da Rede de Ensino;</p> <p>II – Universalidade: todos devem ser avaliados dentro da Rede Municipal de Ensino;</p> <p>III – Objetividade: a escolha de requisitos deverá possibilitar a análise de indicadores qualitativos e quantitativos;</p> <p>IV – Transparência: o resultado da avaliação deverá ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional.</p> <p>§ 3º A avaliação deve nortear ainda, como princípios básicos para a Rede Municipal de Ensino:</p> <p>I – Amplitude – a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação da Rede de Ensino, que compreendem:</p> <p>a) a formulação das políticas educacionais;</p> <p>b) a ampliação delas pelas redes de ensino;</p> <p>c) o desempenho dos profissionais do magistério;</p> <p>d) a estrutura escolar;</p> <p>e) as condições sócio - educativas dos educandos;</p> <p>f) os resultados educacionais da escola.</p>
20.	Moju	Lei nº. 843/2010	Art. 18	<p>§ 2º - A avaliação será norteadada pelos seguintes princípios:</p> <p>I – Participação democrática: avaliação deve ser em todos os níveis, tanto do sistema quanto do servidor, com a participação direta do avaliado (auto-avaliação) e de equipe específica para este fim, sendo submetida à avaliação também todas as áreas de atuação da instituição de ensino, entendendo-se por área de atuação todas as atividades e funções na instituição de ensino, deve também reconhecer a interdependência entre trabalho do Profissional da Educação e o funcionamento geral da Rede de Ensino;</p> <p>II – Universalidade: todos devem ser avaliados dentro e/ou fora da Rede Municipal de Ensino;</p> <p>III – Objetividade: a escolha de requisitos deverá possibilitar a análise de indicadores qualitativos e quantitativos.</p> <p>IV – Transparência: o resultado da avaliação deverá ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional.</p> <p>§ 3º - A avaliação deve nortear ainda, como princípios básicos para a Rede Municipal de Ensino:</p> <p>I – Amplitude – a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação da Rede de Ensino, que compreendem:</p> <p>a) a formulação das políticas educacionais;</p> <p>b) a ampliação delas pelas redes de ensino;</p> <p>c) o desempenho dos Profissionais da Educação;</p> <p>d) a estrutura escolar;</p> <p>e) as condições sócio-educativas dos educandos;</p> <p>f) os resultados educacionais da escola.</p>
21.	Novo Progresso	Lei nº. 362/2012	Art. 61	<p>Art. 61</p> <p>Parágrafo Único - os critérios de avaliação de desempenho para concessão da progressão horizontal serão:</p> <p>I - assiduidade.</p> <p>II - responsabilidade.</p> <p>III - aperfeiçoamento profissional.</p> <p>IV - produtividade.</p> <p>V - planejamento e organização</p>
22.	Oriximiná	Lei nº. 7315/2010	Arts. 102 e 107	<p>Art. 102. A avaliação de desempenho para fins de promoção horizontal e vertical será realizada anualmente por comissão especialmente designada para esse fim, e observará os seguintes critérios:</p> <p>I – produtividade e qualidade de trabalho;</p> <p>II – idoneidade profissional;</p> <p>III – zelo por equipamentos e materiais;</p> <p>IV – procedimento profissional;</p> <p>V – presença no trabalho.</p> <p>Art. 107. São critérios para avaliação de desempenho:</p> <p>I - participar de cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada;</p> <p>II - participação em seminários, conferências e eventos similares, projetos ou programas, conselhos, associações da área de educação;</p> <p>III - publicar trabalhos e desenvolver outras atividades correlatas que permeiem a área da Educação municipal, nas quais o servidor deverá obter uma carga horária de 300 horas por ano, estabelecidas em regulamento próprio;</p>
23.	Parauapebas	Lei nº. 4509/2012	Art. 40 e 42	<p>Parágrafo único. A avaliação será norteadada pelos seguintes princípios:</p> <p>I - Participação democrática: avaliação deve ser em todos os níveis, tanto do sistema quanto do servidor, com a participação direta do avaliado e da equipe específica para esse fim;</p> <p>II - Universalidade: todos devem ser avaliados dentro das Unidades Gestoras da Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>III - Objetividade: a escolha de requisitos deverá possibilitar a análise de indicadores qualitativos e quantitativos;</p> <p>IV - Transparência: o resultado da avaliação deverá ser analisado pelo avaliado e pelos</p>

				<p>avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional.</p> <p>Art. 42. A avaliação permanente de desempenho, como instrumento de aferição dos resultados alcançados pelo servidor no exercício das suas funções, para fins de progressão horizontal, basear-se-á nos seguintes parâmetros:</p> <p>I - conduta de comprometimento com o trabalho educativo, assiduidade e pontualidade;</p> <p>II - domínio específico do cargo, habilidades próprias da atividade que exerce;</p> <p>III - relacionamento interpessoal;</p> <p>IV - esforço demonstrado em capacitar-se e atualizar-se;</p> <p>V - coerência entre os planos e sua execução;</p> <p>VI - compromisso com as normas que regem a educação;</p> <p>VII - integração aos objetivos educacionais do Município.</p>
24.	Pau-d'arco	Lei nº. 767/2010	Art. 21	<p>Art. 21. Será concedida a progressão por desempenho ao profissional do magistério mediante a avaliação do cumprimento dos seguintes critérios comportamentais, estratégicos e operacionais;</p> <p>I - Assiduidade;</p> <p>II - Qualidade do trabalho;</p> <p>III - Produtividade no trabalho;</p> <p>IV - Capacidade de iniciativa;</p> <p>V - Responsabilidade;</p> <p>VI - Uso adequado dos equipamentos de serviço.</p>
25.	Ponta de Pedras	Lei nº. 536/2012	Arts. 43 e 46	<p>Art. 43. Fica instituído o Sistema de Avaliação de Desempenho, com intuito de aprimoramento dos métodos de gestão, melhoria de qualidade no Ensino e valorização do Profissional do Magistério por mérito.</p> <p>Art. 46. A avaliação permanente de desempenho, como instrumento de aferição dos resultados alcançados pelo servidor no exercício de suas funções, para os fins previstos nesta lei, basear-se-á nos seguintes parâmetros:</p> <p>I - resultado das ações a ele atribuídas;</p> <p>II - conduta de comprometimento com o trabalho educativo;</p> <p>III - assiduidade e pontualidade;</p> <p>IV - domínio específico do cargo, habilidades próprias da atividade que exerce;</p> <p>V - relacionamento interpessoal e visão do coletivo (cidadania);</p> <p>VI - esforço demonstrado em capacitar-se e atualizar-se;</p> <p>VII - coerência entre os planos e sua execução;</p> <p>VIII - compromisso com as normas que regem a educação;</p> <p>IX - integração aos objetivos educacionais do Município.</p>
26.	Prainha	Lei nº. 035/2012	Art. 85	<p>Art. 85 - Será considerada como critério para a progressão funcional a avaliação de desempenho do profissional, atentando-se aos seguintes parâmetros: assiduidade, pontualidade e habilidade para tomar iniciativa quando exigido pelo serviço público.</p>
27.	Rio Maria	Lei nº. 637/2010	Art. 21	<p>Art. 21 - Na avaliação do desempenho para progressão funcional por merecimento considerar-se-á as seguintes diretrizes:</p> <p>I - para os trabalhadores da educação pública municipal investidos nas funções de docência e /ou apoio à docência:</p> <p>a- desempenho do magistério em suas atribuições de sala de aula, em atividades de pesquisa e em outras atividades do magistério;</p> <p>b- formação acadêmica e/ou profissional continuada, avaliada a partir dos certificados de conclusão de cursos e/ou aperfeiçoamento;</p> <p>c- participação com contribuição significativas na administração do ensino;</p> <p>d- compromisso observável do trabalhador (a) no ambiente de trabalho;</p> <p>e- produção intelectual no campo da especificidade do cargo, publicação ou divulgação em seminários ou em outros momentos afins;</p> <p>f- elaboração de Projetos Pedagógicos para intervenção junto a comunidade escolar.</p> <p>g- dedicação exclusivamente ao cargo no sistema de ensino;</p> <p>h- pontualidade no cumprimento dos horários de trabalhos e atividades afins;</p> <p>i- participação na execução de projetos e/ou atividades educacionais escolares e extra-escolares, propostos pelas escolas e/ou SEMEC;</p> <p>j- efetiva participação nos encontros de formação continuada promovidos pelo MEC — Ministério da Educação, SEDUC Secretaria de Estado de Educação,</p> <p>- SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e/ou Unidades de Ensino;</p> <p>k- tempo de efetivo exercício, pós-estágio probatório.</p>
28.	Rondon do Pará	Lei nº. 623/2010	Art. 16	<p>Parágrafo único – A avaliação de desempenho, do profissional do magistério e do sistema de ensino, que leve em conta, entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, a ser realizada com base nos seguintes princípios:</p> <p>a) Para o profissional do magistério:</p> <p>a.1- Participação Democrática - o processo de avaliação teórica e prática deve ser elaborado coletivamente pelo órgão executivo e os profissionais do magistério de cada sistema de ensino.</p> <p>b). Para os sistemas de ensino:</p> <p>b.1 Amplitude - a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, que compreendem:</p> <p>b.1.1 a formulação das políticas educacionais;</p>

				<p>b.1.2 a aplicação delas pelas redes de ensino; b.1.3 o desempenho dos profissionais do magistério; b.1.4 a estrutura escolar; b.1.5 as condições socioeducativas dos educandos; b.1.6 outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes; b.1.7 os resultados educacionais da escola.</p>
29.	Rurópolis	Lei nº. 277/2009	Art. 26	<p>§ 2º A avaliação será norteada pelos seguintes princípios: I – participação democrática: avaliação deve ser em todos os níveis, tanto do sistema quanto do servidor, com a participação direta do avaliado (auto-avaliação) e de equipe específica para este fim, sendo submetida à avaliação também todas as áreas de atuação da instituição de ensino, entende-se por área de atuação todas as atividades e funções da mesma, deve também reconhecer a interdependência entre trabalho do profissional da educação e o funcionamento geral da rede de ensino; II – universalidade: todos devem ser avaliados dentro da rede municipal de ensino; III – objetividade: a escolha de requisitos deverá possibilitar a análise de indicadores qualitativos e quantitativos. IV – transparência: o resultado da avaliação deverá ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional. § 3º Considerando o princípio da ética profissional o resultado da avaliação não poderá ser divulgado publicamente, restringindo ao conhecimento único da equipe avaliadora e do avaliado. § 4º A avaliação deve nortear ainda, como princípios básicos para a rede municipal de ensino: I – amplitude – a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação da rede de ensino, que compreendem: a) a formulação das políticas públicas educacionais; b) a ampliação delas pelas redes de ensino; c) o desempenho dos profissionais da educação; d) a estrutura escolar; e) as condições sócio-educativas dos educandos; f) outros critérios que a rede de ensino considerar pertinentes; g) os resultados educacionais da escola.</p>
30.	Salinópolis	Lei nº. 2839/2011	Art. 19	<p>Art. 19 – Na avaliação do desempenho para progressão funcional por merecimento considerar-se-à as seguintes diretrizes: I – para os trabalhadores investidos nas funções de docência e/ou apoio pedagógico à docência: a) – Formação acadêmica e/ou formação continuada, avaliada a partir dos certificados de conclusão de cursos e/ou aperfeiçoamento; b) – Desempenho do magistério em suas atribuições de sala de aula e em atividades de pesquisa junto aos alunos; c) – Participação com contribuições significativas na administração do ensino; d) – Produção intelectual no campo da especialidade do cargo com divulgação em seminário ou em outros momentos afins; e) – Compromisso observável do servidor no ambiente de trabalho; f) – Dedicção ao cargo no sistema de ensino. g) – Elaboração de Projetos Pedagógicos para intervenção junto à comunidade escolar, sendo este aprovado pelo conselho escolar; h) - Participação na execução de projetos promovidos pela escola e/ou SEMED; i) – Pontualidade no cumprimento dos horários de trabalho; j) – Disposição para participação em atividades educativas, promovidas pelo sistema municipal de ensino em dias eletivos;</p>
31.	Santa Maria das Barreiras	Lei nº. 380/2011	Art. 10	<p>Art. 10. A avaliação de desempenho do profissional do Magistério e do Sistema de Ensino deverá levar em conta, entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação de dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema. Parágrafo único: A avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino que compreendem: I- A formulação das Políticas Educacionais; II- A aplicação delas pela rede de ensino; III- O desempenho dos profissionais do Magistério; IV- A estrutura escolar; V- As condições sócio-educativas dos educandos; VI- Outros critérios que o sistema considere pertinente. VII- Os resultados educacionais da escola.</p>
32.	Santana do Araguaia	Lei nº. 643/2010	Arts. 22 e 23	<p>Art. 22. Os critérios para avaliação de desempenho serão definidos através de resolução do Conselho Municipal de Educação respeitada as diretrizes deste Plano e regulamentadas através de portaria da Secretaria Municipal de Educação e/ou Poder Executivo Municipal. Art. 23. São requisitos básicos para avaliação de desempenho: I- Pontualidade no cumprimento dos horários de trabalho. II- Compromisso observável do Servidor no ambiente de trabalho. III- Participação na execução de projetos promovidos pela escola/</p>

				<p>SEMED.</p> <p>IV- Elaboração de Projetos Pedagógicos para intervenção junto à comunidade escolar, sendo este aprovado pela Gestão Escolar ou Conselho Escolar.</p> <p>V- Disposição para participação em atividades educativas extra-escolar, promovidas pelo sistema municipal de ensino.</p> <p>VI- Participação com contribuições significativas na administração do ensino.</p> <p>VII- Desempenho do Magistério em suas atribuições de sala de aula e em atividades de pesquisa junto aos alunos.</p> <p>VIII- Produção intelectual no campo da especialidade do cargo com a divulgação e seminário ou em outros momentos afins.</p> <p>IX- Formação acadêmica e/ou profissional continuada, avaliada a partir dos certificados de conclusão de cursos e/ou aperfeiçoamento.</p>
33.	São Domingos do Capim	Lei nº. 841/2011	Art. 15	<p>Parágrafo único: A avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino que compreendem:</p> <p>I- a formulação das Políticas Educacionais;</p> <p>II- a aplicação delas pela rede de ensino;</p> <p>III- o desempenho dos profissionais do Magistério;</p> <p>IV- a estrutura escolar;</p> <p>V- as condições sócio-educativas dos educandos;</p> <p>VI- outros critérios que o sistema considerarem pertinentes.</p> <p>VII- os resultados educacionais da escola.</p>
34.	São Miguel do Guamá	Lei nº. 311/2015	Art. 11	<p>§ 1º - A avaliação para o desempenho do profissional da educação que trata a presente Lei e do sistema de ensino, que leve em conta, entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos, e a transparência, que assegura que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação de dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema, deverá ser realizada com base nos seguintes princípios:</p> <p>1. para os trabalhadores do magistério e da educação escolar:</p> <p>1.1. participação democrática - o processo de avaliação deve ser elaborado coletivamente pelo órgão executivo e os trabalhadores da educação da rede de ensino;</p> <p>2. para os sistemas de ensino:</p> <p>2.1. amplitude - a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, que compreendem:</p> <p>2.1.1. a formulação das políticas educacionais;</p> <p>2.1.2. a aplicação delas pelas redes de ensino;</p> <p>2.1.3. o desempenho dos profissionais da educação;</p> <p>2.1.4. a estrutura escolar;</p> <p>2.1.5. as condições socioeducativas dos educandos;</p> <p>2.1.6. os resultados educacionais da escola</p> <p>2.1.7. outros critérios.</p>
35.	Tailândia	Lei nº. 273/2012	Art. 56	<p>O processo de desenvolvimento na Carreira ocorrerá, conforme condições oferecidas aos ocupantes de Cargos de grupos ocupacionais do Apoio Operacional; Apoio Técnico – Administrativo e Pedagógico; Magistério; Docência e Suporte Pedagógico, da seguinte forma:</p> <p>I. elaboração de plano de qualificação profissional;</p> <p>II. estruturação de um sistema de avaliação de desempenho anual;</p> <p>III. estruturação de um sistema de acompanhamento de pessoal, que assessor e permanentemente os dirigentes na gestão de seus recursos humanos.</p> <p>§1º. A avaliação de desempenho a que se refere o inciso II deste Artigo deverá observar os seguintes critérios:</p> <p>a). Assiduidade;</p> <p>b). Pontualidade e cumprimento do horário de trabalho;</p> <p>c). Participação efetiva nas atividades de elaboração da proposta pedagógica da Escola, formação continuada, Planejamento pedagógico e hora pedagógica – docente/suporte pedagógico;</p> <p>d). Executar os princípios e práticas previstas na proposta pedagógica da SEMED;</p> <p>e). Zelar pela aprendizagem dos alunos;</p> <p>f). Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.</p> <p>g). Produção acadêmica e/ou cultural relacionada à área educacional – docente/suporte pedagógico;</p> <p>h). Tratar com urbanidade e respeito seus superiores, colegas de trabalho, alunos e comunidade em geral;</p> <p>i). Desenvolver com eficácia e eficiência as atividades correlatas ao cargo a que se submeteu no Concurso, descritos no Regimento da SEMED e Regimento Unificado das Unidades Escolares.</p> <p>§3º. A avaliação será norteada pelos seguintes princípios:</p> <p>a). Participação democrática: avaliação deve ser em todos os níveis, tanto do sistema quanto do servidor, com a participação direta do avaliado (auto-avaliação) e de equipe específica para este fim, sendo submetida à avaliação também todas as áreas de atuação da instituição de ensino, entendendo-se por área de atuação todas as atividades e funções da mesma, deve também reconhecer a interdependência entre trabalho do Profissional da Educação e o funcionamento geral da Rede de Ensino;</p>

				<p>b). Universalidade: todos devem ser avaliados dentro da Rede Municipal de Ensino;</p> <p>c). Objetividade: a escolha de requisitos deverá possibilitar a análise de indicadores qualitativos e quantitativos.</p> <p>d). Transparência: o resultado da avaliação deverá ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional.</p> <p>e). Amplitude – a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação da Rede de Ensino, que compreendem:</p> <p>I. a formulação das políticas educacionais;</p> <p>II. a ampliação das políticas pela rede de ensino;</p> <p>III. o desempenho dos Profissionais da Educação;</p> <p>IV. a estrutura escolar;</p> <p>V. as condições socioeducativas dos educandos;</p> <p>VI. os resultados educacionais da escola;</p> <p>VII. outros critérios que a Rede de Ensino considerar pertinentes;</p>
36.	Trairão	Lei n.º. 190/2012	Art. 101	<p>Parágrafo Único – Será considerado como critério para a progressão funcional, o tempo de serviço e a avaliação de desempenho do servidor, atentando-se aos seguintes parâmetros: assiduidade, pontualidade e desempenho profissional.</p>
37.	Vigia	Lei n.º. 136/2012	Art. 21	<p>§ 2º - A avaliação será norteada pelos seguintes princípios:</p> <p>I - Participação democrática: avaliação deve ser em todos os níveis, tanto do sistema quanto do servidor, com a participação direta do avaliado (auto-avaliação) e de equipe específica para este fim, sendo submetida à avaliação também todas as áreas de atuação da instituição de ensino, entendendo-se por área de atuação todas as atividades e funções da mesma, deve também reconhecer a interdependência entre trabalho do Profissional da Educação e o funcionamento geral da Rede de Ensino;</p> <p>II - Universalidade: todos devem ser avaliados dentro da Rede Municipal de Ensino;</p> <p>III - Objetividade: a escolha de requisitos deverá possibilitar a análise de indicadores qualitativos e quantitativos;</p> <p>IV - Transparência: o resultado da avaliação deverá ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional.</p> <p>§ 3º - À avaliação deve nortear ainda, como princípios básicos para a Rede Municipal de Ensino:</p> <p>I- Amplitude - a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação da Rede de Ensino, que compreendem:</p> <p>a) A formulação das Políticas Públicas Educacionais;</p> <p>b) A ampliação delas pelas redes de ensino;</p> <p>c) O desempenho dos Profissionais da Educação;</p> <p>d) A estrutura escolar;</p> <p>e) As condições socioeducativas dos educandos;</p> <p>f) Os resultados educacionais da escola.</p>

APÊNDICE D – Conteúdo dos termos sobre avaliação de desempenho nos PCCRs, por município

Ord	Município	Grupos							
		Fatores objetivos ao docente	Relação com a produção dos alunos	Formação	Planejamento	Produção acadêmica	Relação com o Sistema de Ensino	Relação com a sociedade/comunidade	Amplios
1.	Abaetetuba	Participação democrática; Objetividade					Universalidade; Transparência		
2.	Alenquer	Pontualidade; Competência; Urbanidade; Disciplina e Responsabilidade							
3.	Almerim	Conduta no trabalho; Desempenho funcional		Formação continuada pertinente ao cargo		Participação em eventos educacionais; Produção de artigos, dissertação, teses e resumos de pesquisa	Participação em conselhos municipais, estaduais e federais; Participação em conselhos escolares; Participação	Participação em atividades voluntárias	

							em comissões		
4.	Anapu	Participação democrática; Conhecimento; Desempenho e Tempo de efetivo exercício das funções próprias; O desempenho dos trabalhadores da educação	Os resultados educacionais da escola				Amplitude; A formulação das Políticas Educacionais; A ampliação delas pelas redes de Ensino; A estrutura escolar	As condições sócio-educativas dos educandos	Outros critérios
5.	Baião	Participação democrática; O desempenho dos profissionais da educação	Os resultados educacionais da escola				Amplitude; A formulação das políticas educacionais; A ampliação delas pelas redes de ensino; A estrutura escola	As condições socioeducativas dos educandos	Outros critérios
6.	Bannach	Assiduidade; Pontualidade; Disciplina; Urbanidade; Capacidade de iniciativa; Responsabilidade; Eficiência	Resultados efetivos oferecidos pela qualidade e produtividade do processo de ensino-aprendizagem (percentual de rendimento e promoção dos alunos das classes regidas); Comportamento, compreendendo o comprometimento com o processo educacional	Cursos de curta e média duração; Preparação e conhecimento em sua área específica de formação			Integração dos objetivos institucionais e as diretrizes da Política Educacional do Estado;		
7.	Belterra	Assiduidade		Evolução da qualificação: Cursos de complementação, atualização ou aperfeiçoamento profissional na área de atuação			Avaliação funcional: Identificação e mensuração de conhecimentos, habilidades e atitudes, exigidas para o bom desempenho do cargo e cumprimento da missão institucional da prefeitura		
8.	Bragança	Participação democrática; Universalidade; Objetividade; O desempenho dos profissionais do magistério	Os resultados educacionais da escola				Transparência; A formulação das políticas educacionais; A ampliação delas pelas redes de ensino; A estrutura escolar	As condições socioeducativas dos educandos	Outros critérios

9.	Brasil Novo	Assiduidade; Pontualidade; Avaliação de competência técnica	Rendimentos dos discentes		Projetos e trabalhos realizados				
10.	Cachoeira do Piriá	Pontualidade; Assiduidade; Disciplina; Cumprimento de prazos	Avaliação positiva, em relação à projeção do MEC, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB	Desenvolvimento profissional e pessoal (aperfeiçoamento profissional)		Desenvolvimento de pesquisas, projetos, métodos e rotinas que, comprovadamente colaborem com a melhoria da qualidade e dos resultados educacionais			Relacionamento interpessoal (relações humanas no trabalho ou trabalho em equipe)
11.	Cametá	Conhecimentos; Desempenho; Tempo de efetivo exercício das funções próprias do cargo		Qualificação					
12.	Castanhal	Participação democrática; Objetividade; O desempenho dos profissionais do magistério	Os resultados educacionais da escola			Universalidade; Transparência; A formulação das políticas educacionais; A ampliação delas pelas redes de ensino; A estrutura escolar	As condições socioeducativas dos educandos		
13.	Conceição do Araguaia	Objetividade e adequação dos processos e instrumentos de avaliação; Ética no desempenho do trabalho				As metas da Educação no Município e o conteúdo ocupacional da carreira; Objetivos da Educação Municipal	Respeito à liberdade e apreço à intolerância	Periodicidade; Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas	
14.	Curralinho	Objetividade; Participação democrática; O desempenho dos profissionais do magistério	Os resultados educacionais da escola			Transparência; Amplitude; A formulação de políticas educacionais; A ampliação delas pelas redes de ensino; A estrutura escolar	As condições socioeducativas dos educandos	Outros critérios	
15.	Igarapé-Miri	Participação Democrática; Objetividade				Universalidade; Transparência			
16.	Inhangapi	Participação democrática; O desempenho dos profissionais da educação	Os resultados educacionais da escola		A Organização pedagógica	Amplitude; A formulação das Políticas Educacionais; A ampliação delas pelas redes de Ensino; A estrutura escolar	As condições sócioeducativas dos educandos		

17.	Jacareacanga	Assiduidade; pontualidade; Avaliação de competência técnica	Rendimento dos discentes		Projetos e trabalhos realizados				
18.	Jacundá	O desempenho dos profissionais do Magistério	Os resultados educacionais da escola				A formulação das políticas educacional; A ampliação delas pela rede de ensino; A estrutura escolar	A condição sócioeducativa do educando	Outros critérios
19.	Melgaço	Participação democrática; Objetividade; O desempenho dos profissionais do magistério	Os resultados educacionais da escola				Universalidade; Transparência; Amplitude; A formulação das políticas educacionais; A ampliação delas pelas redes de ensino; A estrutura escolar	As condições sócioeducativas dos educandos	
20.	Moju	Participação democrática; Objetividade; O desempenho dos Profissionais da Educação	Os resultados educacionais da escola				Universalidade; Transparência; Amplitude; A formulação das políticas educacionais; A ampliação delas pelas redes de ensino; A estrutura escolar	As condições sócio-educativas dos educandos	
21.	Novo Progresso	Assiduidade; Responsabilidade; Produtividade		Aperfeiçoamento profissional	Planejamento e organização				
22.	Oriximiná			Participar de cursos de aperfeiçoamento e de formação continuada; Participação em seminários, conferências e eventos similares, projetos ou programas, conselhos, associações da área de educação		Publicar trabalhos e desenvolver outras atividades correlatas que permeiem a área da Educação municipal, nas quais o servidor deverá obter uma carga horária de 300 horas por ano, estabelecidas em regulamento próprio.			
23.	Parauapebas	Conduta de comprometimento com o trabalho educativo; Assiduidade; Pontualidade; Domínio específico do cargo,		Esforço demonstrado em capacitar-se e atualizar-se	Coerência entre os planos e sua execução		Compromisso com as normas que regem a educação; Integração aos objetivos educacionais do Município		Relacionamen to interpessoal

		habilidades próprias da atividade que exerce							
24.	Pau-d'arco	Assiduidades; Qualidade dos trabalhos; Produtividade no trabalho; Capacidade de iniciativa; Responsabilidade; Uso adequado dos equipamentos de serviço							
25.	Ponta de Pedras	Conduta de comprometimento com o trabalho educativo; Assiduidade e pontualidade; Domínio específico do cargo, habilidades próprias da atividade que exerce		Esforço demonstrado em capacitar-se e atualizar-se	Coerência entre os planos e sua execução		Compromisso com as normas que regem a educação; Integração aos objetivos educacionais do Município		Resultado das ações a ele atribuídos;
26.	Prainha	Assiduidade; Pontualidade e habilidade para tomar iniciativa quando exigido pelo serviço público							
27.	Rio Maria	Desempenho do magistério em suas atribuições em sala de aula; Compromisso observável do trabalhador (a) no ambiente de trabalho; Pontualidade no cumprimento dos horários de trabalhos e atividades afins		Formação acadêmica e/ou profissional continuada, avaliada a partir dos certificados de conclusão de cursos e/ou aperfeiçoamento; Efetiva participação nos encontros de formação continuada promovidos pelo MEC – Ministério da Educação, SEDUC – Secretaria de Estado de Educação, SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e/ou Unidades de Ensino	Elaboração de projetos pedagógicos para intervenção junto a comunidade escolar	Em atividades de pesquisa e em outras atividades do magistério; Produção intelectual no campo da especificidade do cargo, publicação ou divulgação em seminários ou em outros momentos afins	Participação em contribuições significativas na administração do ensino; Dedicção exclusivamente e ao cargo no sistema de ensino; Participação na execução de projetos e/ou atividades educacionais escolares e extra-escolares, propostos pelas escolas e/ou SEMEC		Tempo de efetivo exercício, pós-estágio probatório
28.	Rondon do Pará	Participação Democrática; O desempenho	Os resultados educacionais da escola				Amplitude; A formulação das políticas educacionais;	As condições socioeducativas dos educandos	Outros critérios

		dos profissionais do magistério					A ampliação delas pelas redes de ensino; A estrutura escolar		
29.	Rurópolis	Participação democrática; Objetividade; O desempenho dos profissionais da educação	Os resultados educacionais da escola				Universalidade e; transparência; Amplitude; A formulação das Políticas Públicas Educacionais; A ampliação delas pelas redes de ensino; A estrutura escolar	As condições sócio-educativas dos educandos	Outros critérios
30.	Salinópolis	Desempenho do magistério em suas atribuições de sala de aula; Compromisso observável do servidor no ambiente de trabalho; Pontualidade no cumprimento dos horários de trabalho		Formação acadêmica e/ou formação continuada, avaliada a partir dos certificados de conclusão de cursos e/ou aperfeiçoamento	Elaboração de Projetos Pedagógicos para intervenção junto à comunidade escolar, sendo este aprovado pelo conselho escolar	Em atividades de pesquisa junto aos alunos; Produção intelectual no campo da especialidade do cargo com divulgação em seminário ou em outros momentos afins	Participação com contribuições significativas na administração do ensino; Dedicção ao cargo no sistema de ensino; Participação na execução de projetos promovidos pela escola e/ou SEMED; Disposição para participação em atividades educativas, promovidas pelo sistema municipal de ensino em dias eletivos.		
31.	Santa Maria das Barreiras	Objetividade; O desempenho dos profissionais do magistério	Os resultados educacionais da escola				Transparência; A formulação das Políticas Educacionais; A ampliação delas pelas redes de Ensino; A estrutura escolar	As condições sócio-educativas dos educandos	Outros critérios
32.	Santana do Araguaia	Pontualidade no cumprimento dos horários de trabalho; Compromisso observável do Servidor no ambiente de trabalho; Desempenho do magistério em suas atribuições de sala de aula		Formação acadêmica e/ou profissional continuada, avaliada a partir dos certificados de conclusão de cursos e/ou aperfeiçoamento	Elaboração de Projetos Pedagógicos para intervenção junto à comunidade escolar, sendo este aprovado pela Gestão Escolar ou Conselho Escolar	Em atividades de pesquisa junto aos alunos; Produção intelectual no campo da especialidade do cargo com a divulgação e seminário ou com outros momentos afins	Participação na execução de projetos promovidos pela escola/SEMED; Disposição para participação em atividades educativas extra-escolar, promovidas pelo sistema municipal de ensino; Participação com		

							contribuições significativas na administração do ensino		
33.	São Domingos do Capim	O desempenho dos profissionais do magistério	Os resultados educacionais da escola				A formulação das Políticas Educacionais; A ampliação delas pelas redes de Ensino; A estrutura escolar	As condições sócio-educativas dos educandos	Outros critérios
34.	São Miguel do Guamá	Participação democrática; O desempenho dos profissionais da educação	Os resultados educacionais da escola				Amplitude; A formulação das Políticas Educacionais; A ampliação delas pelas redes de Ensino; A estrutura escolar	As condições sócioeducativas dos educandos	Outros critérios
35.	Tailândia	Assiduidade; Pontualidade e cumprimento do horário de trabalho; Executar os princípios e práticas previstas na proposta pedagógica da SEMED; Tratar com urbanidade e respeito seus superiores, colegas de trabalho, alunos e comunidade em geral; Desenvolver com eficácia e eficiência as atividades correlatas ao cargo a que se submeteu no Concurso, descritos no Regimento da SEMED e Regimento Unificado das Unidades Escolares	Zelar pela aprendizagem dos alunos	Formação continuada	Participação efetiva nas atividades de elaboração da proposta pedagógica da Escola; Planejamento pedagógico e hora pedagógica – docente/suport e pedagógico	Produção acadêmica e/ou cultural relacionada à área educacional – docente/suport e pedagógico		Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade	
36.	Trairão	Assiduidade; Pontualidade e desempenho profissional							
37.	Vigia	Participação democrática; Objetividade; O desempenho dos profissionais da educação	Os resultados educacionais da escola				Universalidade; Transparência; Amplitude; A formulação das Políticas Educacionais; A ampliação delas pelas redes de Ensino; A	As condições sócioeducativas dos educandos	

							estrutura escolar		
Totais	Fatores objetivos ao docente	Relação com a produção dos alunos	Formação	Planejamento	Produção acadêmica	Relação com o sistema de Ensino	Relação com a Sociedade/co munidade	Amplios	
	106	21	16	11	11	92	18	17	

Fonte: PCCRs dos municípios (organizado pelo autor).