

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

**JOSÉ LUIZ FERNANDO MARTINS**

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES DA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRAQUARA: 2008 - 2022**

**CURITIBA**

**2022**

**JOSÉ LUIZ FERNANDO MARTINS**

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES DA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRAQUARA: 2008 - 2022**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, do Curso de Pós-Graduação em Educação, do Programa de Pós-graduação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria de Fátima Rodrigues Pereira

**CURITIBA**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuiú do Paraná

M379 Martins, José Luiz Fernando.

Política de avaliação de desempenho dos professores da Rede Municipal de Educação de Piraquara: 2008 - 2022/ José Luiz Fernando Martins; orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

176f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2022

1. Política de avaliação docente. 2. Política de valorização docente. 3. Município de Piraquara. 4. Avaliação da prática profissional. 5. Avaliação de desempenho. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.71098162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

## TERMO DE APROVAÇÃO

JOSÉ LUIZ FERNANDO MARTINS

### POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRAQUARA: 2008 - 2022

Esta dissertação foi apresentada e aprovada no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.



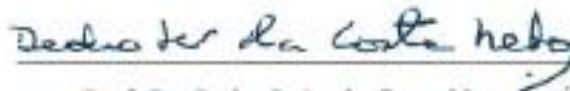
Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho

Coordenador do PPGEd Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná



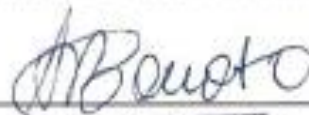
Orientadora: Profª Drª Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



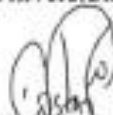
Prof. Dr. Pedro-Leão da Costa Neto

Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



Profª Drª Sueli Pereira Donato

Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



Prof. Dr. Izaias Costa Filho

Instituição: IF do Paraná

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pois sem Ele, nada disso seria possível e muito menos realizável.

Agradeço também à minha amada mãezinha que com muita luta e consciência da importância e poder da educação promoveu a formação de seus filhos na Universidade. A minha irmã Edina, que sempre esteve na torcida, no incentivo e nos bastidores. Você é o meu orgulho.

A minha amada e adorável esposa Evelyn, mulher sábia, de sorriso largo, lindo e espontâneo, que esteve junto, sempre com palavras inspiradoras e motivacionais. Amo você. Sem você, de fato, não chegaria até aqui.

As minhas filhas Anas (Clara e Carolina). Vocês foram as melhores coisas que aconteceram na minha vida. A motivação e a certeza que preciso lutar pela educação, uma educação, para vocês e as vozes que estão silenciadas e negligenciadas.

Gratidão à minha orientadora Professora Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira, ser humano dotada de adjetivos bons e com poder da palavra e conhecimento conseguiu proporcionar as experiências mais incríveis que já experimentei. Obrigado pela experiência do TEPE, pois com ele compreendi que não estamos sozinhos.

Gratidão aos meus mestres que contribuíram de forma tão valiosa e significativa a minha formação, professores(as) e doutores(as) Fausto S. A. Filho e Pedro L. C. Neto, Anita H. Schlesener, Josélia S. Salomé, Rita de Cássia Gonçalves, Maria A. Rosa, Ariclê Vechia e Maria Iolanda Fontana.

Agradeço meus colegas, denominado de "A'turma". Com vocês compreendi o significado de um bom time, grandes mestres Vivian, Débora, Thaiz, Kasandra, Jean, Natacha e Taciane. As minhas colegas de trabalho, Angela que sempre me incentivou a aderir ao programa. Gratidão Janice, minha gestora, por proporcionar que sempre pudesse estudar e me manter na função, estar presente na Universidade.

Gratidão a banca mais crítica e efetiva que já participei, fizeram esse trabalho ganhar vida, personalidade e a compreender a importância dos detalhes, aos grandes mestres dedico meu reconhecimento: Dr. Pedro Leão da Costa Neto, Dr. Izaias Costa Filho, Dra. Sueli Pereira Donato e Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

*“Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.*

*[...] A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. [...]. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia. A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração. [...] A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagar mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra. A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. [...]. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado. A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma.”*

*(Marina Colasanti)*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema as Políticas de Avaliação de Desempenho dos Professores da Rede Municipal de Educação de Piraquara, no recorte temporal compreendido entre 2008 a 2022. Este município faz parte da região Metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná. Implementadas ainda que há pouco tempo, as políticas de avaliação de desempenho docente têm se consolidado nas duas últimas décadas. Apoiadas em importante legislação como a Constituição cidadã de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), as referidas políticas têm gerado alguns embates. Por conta disso elegemos a seguinte problemática: que princípios orientam a política de avaliação de desempenho dos professores no Município de Piraquara? O objetivo geral é explicitar os princípios que regem a política de avaliação de desempenho docente do Município de Piraquara, analisando como e onde estão assentadas. Os objetivos específicos foram assim formulados: realizar apontamentos sobre a política de avaliação de desempenho dos docentes no contexto da educação brasileira; analisar a política e legislação de avaliação de desempenho docente do Município de Piraquara no contexto do Estado do Paraná; esclarecer as razões dos embates em torno da política de avaliação de desempenho dos professores; fazer proposições à política de avaliação de desempenho dos docentes. Trata-se de uma pesquisa documental quando se considera o exarado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Plano Nacional da Educação (2014), Resoluções do Conselho Nacional da Educação que definem diretrizes para a carreira do magistério (03/97 e 02/09 – CNE / CEB), Plano Municipal de Educação (2015), Estatuto do Magistério Público Municipal de Piraquara (1989) e nos Planos de Cargos, Emprego, Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal de Piraquara. Também se realiza pesquisa bibliográfica ao se investigar o tema em livros e artigos de autores que tratam do tema em tela, entre outros, dos quais se consultaram Brito Neto (2015); Chaves (2013), Cunha (2011), Freitas (2012), Grochoski (2015), Herdeiro (2013), Herdeiro (2015), Maués (2016), Nunes (2013), Piccinini (2017), Possamai (2014), Schlesener (2009), Schneider (2011), Shiroma (2011), Shiroma (2017), Silva (2013), Siqueira (2013) e Tonácio (2017). Esta pesquisa encontra sua justificativa na realidade que se investiga: a política que gera desconforto entre os docentes, dentre os quais está este pesquisador, também porque se deseja fazer propostas para melhorá-la. Como resultados desta investigação, pode se apontar, a necessidade de revisão desta política de avaliação de desempenho docente em relação ao distanciamento dos princípios defendidos pela educação, retomando seu caráter de responsabilização, individualização e meritocracia, devendo focar na construção de um projeto coletivo de educação, em consonância as metas do PME, previamente definido, de forma coletiva, sobre a educação desejada.

**Palavras-chave:** Política de Avaliação Docente, Política de valorização Docente, Município de Piraquara, Avaliação da Prática Profissional e Avaliação de Desempenho.

## ABSTRACT

This research has as its theme the Performance Evaluation Policies for Teachers in the Municipal Education Network of Piraquara, in the time frame between 2008 and 2022. This municipality is part of the Metropolitan Region of Curitiba, Paraná State. Implemented although not long ago, the teacher performance evaluation policies have been consolidated in the last two decades. Supported by important legislation such as the 1988 Citizen's Constitution and the 1996 Law of Directives and Bases for National Education (LDB), these policies have generated some debates. Therefore, we have chosen the following problem: what principles guide the policy of performance evaluation of teachers in the Municipality of Piraquara? The general objective is to explain the principles that govern the policy of teacher performance evaluation in the Municipality of Piraquara, analyzing how and where they are based. The specific objectives were formulated as follows: to make notes about the policy of teacher performance evaluation in the context of Brazilian education; to analyze the policy and legislation of teacher performance evaluation of the Municipality of Piraquara in the context of the State of Paraná; to clarify the reasons for the debates around the policy of teacher performance evaluation; to make proposals to the policy of teacher performance evaluation. This is a documentary research when considering what is stated in the Federal Constitution of 1988, the Law of Directives and Bases of Education (1996), National Education Plan (2014), Resolutions of the National Education Council that define guidelines for the teaching career (03/97 and 02/09 - CNE / CEB), Municipal Education Plan (2015), Municipal Public Teaching Statute of Piraquara (1989) and in the Plans of Positions, Employment, Career, Salaries and Wages of the Municipal Public Teaching of Piraquara. Bibliographic research was also carried out when investigating the theme in books and articles by authors who deal with the topic at hand, among others, of which Brito Neto (2015) was consulted; Chaves (2013), Cunha (2011), Freitas (2012), Grochoski (2015), Herdeiro (2013), Herdeiro (2015), Maués (2016), Nunes (2013), Piccinini (2017), Possamai (2014), Schlesener (2009), Schneider (2011), Shiroma (2011), Shiroma (2017), Silva (2013), Siqueira (2013) and Tonácio (2017). This research finds its justification in the reality that is investigated: the policy that generates discomfort among teachers, among whom is this researcher, also because it is desired to make proposals to improve it. As results of this research, it can be pointed out the need to review this policy of teacher performance evaluation in relation to the distancing of the principles advocated by education, resuming its character of accountability, individualization and meritocracy, and should focus on the construction of a collective project of education, in line with the goals of the PME, previously defined, in a collective way, about the desired education.

**Keywords:** Teacher Evaluation Policy, Teacher Appreciation Policy, Municipality of Piraquara, Evaluation of Professional Practice and Performance Evaluation



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> MAPA DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA .....	1
<b>Figura 2:</b> CATEGORIAS DA AVALIAÇÃO DOCENTE, SEGUNDO FREITAS (2012).....	34
<b>Figura 3:</b> INSTITUIÇÕES QUE MANTÊM O GRUPO TODOS PELA EDUCAÇÃO..	44
<b>Figura 4:</b> INSTITUIÇÕES QUE APOIAM O GRUPO TODOS PELA EDUCAÇÃO....	45
<b>Figura 5:</b> FICHA PADRÃO DE AVALIAÇÃO DOS ASPECTOS QUANTITATIVOS UTILIZADAS NAS AVALIAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE .....	74
<b>Figura 6:</b> FICHA PADRÃO DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E EJA, DOS ASPECTOS QUALITATIVOS UTILIZADAS NAS AVALIAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE .....	75
<b>Figura 7:</b> SÍNTESE DA RELAÇÃO LEGAL E CONSTITUINTE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DOCENTE. DO ÂMBITO NACIONAL, ATÉ SUA CONSTRUÇÃO NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA NO ESTADO DO PARANÁ.....	115
<b>Figura 8:</b> ESTRUTURA DE CARREIRA DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA, CONFORME LEI MUNICIPAL 1192/2012 .....	134

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> COMPARAÇÃO ENTRE A LEI 5692/71 E A LEI 9394/96 QUANTO A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES .....	30
<b>Quadro 2:</b> LEGISLAÇÕES DE AVALIAÇÃO DOCENTE EM ÂMBITO FEDERAL.....	49
<b>Quadro 3:</b> PREFEITOS ELEITOS NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA DO ANO DE 2005 ATÉ O PRESENTE MOMENTO .....	59
<b>Quadro 4:</b> ALTERAÇÕES DA LEI DO PLANO DE CARRERIA DO MAGISTÉRIO NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA AO QUE TANGE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE .....	64
<b>Quadro 5:</b> ATRIBUIÇÕES E COMPOSIÇÃO DAS COMISSÕES DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA DE ACORDO COM ANEXO V DA LEI 1192/2012 .....	68
<b>Quadro 6:</b> INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS FUNÇÕES EXISTENTES NO MUNICIPIO DE PIRAQUARA .....	77
<b>Quadro 7:</b> ANALISE E PARALELO ENTRE O PNE (2014) E PME (2015) SOBRE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO EIXO VALORIZAÇÃO DOCENTE E META 18.....	88
<b>Quadro 8:</b> IMPACTOS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE REALIZADA NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA.....	136

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Avaliação de Desempenho Docente
APMP	Associação dos Professores Municipais de Piraquara
APP	Avaliação da Prática Profissional
ART	Artigo
BM	Banco Mundial
CCA	Comissão Central de Avaliação
CEB	Câmara Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CLA	Comissão Local de Avaliação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COMEC	Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
EC	Emenda Constitucional
ENAMEB	Exame Nacional do Magistério da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MS	Mato Grosso do Sul
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCCR	Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Projeto de Lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPS	Partido Popular Socialista
PR	Paraná
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RMC	Região Metropolitana de Curitiba
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 APONTAMENTOS SOBRE POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>9</b>
2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ESTADO E PRIMEIRAS REFERÊNCIAS AO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO .....	9
2.2 INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ....	15
2.3 VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA .....	30
2.4 RELAÇÕES ENTRE VALORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO: CONDICIONANTES NEOLIBERAIS E APONTAMENTOS CRÍTICOS .....	31
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA NO CONTEXTO DO ESTADO DO PARANÁ .....</b>	<b>38</b>
3.1 A PROPÓSITO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: ORIGENS HISTÓRICAS..	39
3.2. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA.....	57
<b>4 EMBATES EM TORNO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES.....</b>	<b>81</b>
4.1 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE, UM OLHAR SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014) E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015).....	81
4.2 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE, DA CONSTRUÇÃO AOS EMBATES E DESAFIOS.....	90
4.3 UM OLHAR SOBRE EM QUE ESTÁ ASSENTA AS POLITICA DE AVALIAÇÃO E SEUS EMBATES.....	96
4.4 PADRÕES DE DESEMPENHO. A EFICÁCIA E EFICIENCIA DO SERVIÇO PÚBLICO E O PERFIL DO DOCENTE PRODUTIVO, QUE MEDE A QUALIDADE DO ENSINO.....	105

<b>5 PROPOSIÇÕES À POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES.....</b>	<b>115</b>
5.1 – A EXPERIÊNCIA, OS SABERES E O PROFESSOR. COMO MEDIR? .....	119
5.2 – UM OLHAR SOBRE O MODO DE AVALIAÇÃO.....	124
5.3 - EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E OS DISCURSOS DO EMBATE SOCIAL.....	127
5.4 - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E O IMPACTO NA CARREIRA DOCENTE.	130
5.5 - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE E OS IMPACTOS A IMAGEM DOCENTE E AMBIENTE DE TRABALHO.....	142
5.6 – ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES SOBRE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE.....	146
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>15151</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>15757</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa inscreve-se em um tema amplo que é a política de valorização/avaliação dos profissionais da educação brasileira.

O objeto do qual nos ocupamos nesta investigação é a política de avaliação de desempenho dos professores da Rede Municipal de Educação de Piraquara/PR, que compõe com mais 28 municípios a Região Metropolitana de Curitiba (RMC).

Integrada por 29 Municípios, a RMC é a oitava mais populosa do Brasil, com 3.223.836 habitantes e ocupa 16.581,21km<sup>2</sup> o que lhe confere, segundo informa a Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba, ser a segunda maior Região em extensão territorial, do país (COMEC).

Data de 1973 a criação da RMC, na época pela Lei Complementar Federal n. 14. Na altura faziam parte da RMC, 14 municípios, entre os quais inscrevia-se Piraquara, além de Curitiba, Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Colombo, Contenda, Mandirituba, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e São José dos Pinhais. Na década de 1990 ocorreu uma nova organização com o desmembramento de municípios de maneira a que se tenha em 2020 um total de 29 municípios (COMEC).

O município de Piraquara, situa-se entre o litoral e o primeiro planalto do estado do Paraná e faz divisa com os municípios de Morretes, Pinhais, Quatro Barras, Colombo e São José dos Pinhais. Sua extensão é de aproximadamente 228.850 km<sup>2</sup>. O mapa que segue apresenta Piraquara no Paraná e em relação aos municípios com os quais faz divisa.

Figura 1: Mapa do Município de Piraquara



Fonte: [http://www.viajeparana.com/sites/viajeparana/arquivos\\_restritos/files/imagem/2019-05/piraquara.jpg](http://www.viajeparana.com/sites/viajeparana/arquivos_restritos/files/imagem/2019-05/piraquara.jpg)

O povoamento original de Piraquara, no século XVII, deve-se aos primeiros bandeirantes que se deslocaram pela região em busca de ouro. Mais tarde, recebeu imigrantes, sobretudo, italianos. No século XIX, o povoado ganhou possibilidades de integração ao ser construída ali uma estação da Estrada de Ferro Paranaguá-Curitiba. Na última década desse mesmo século, em janeiro de 1890, foi elevado à condição de município com o nome de Deodoro mudando em 1929 para Piraquara, para em 1938 receber os “foros de Cidade” (PIRAQUARA, 2020).

O nome Piraquara é de origem indígena, é uma palavra composta de Pira que é peixe nessa língua e Coroa-designação para buraco. Desta forma, Piraquara significa “toca de peixe”, aponta para água e abundância de peixe.

Podemos dizer que é um município antigo, com muita história para contar. Atualmente Piraquara destaca-se pelos Mananciais das Águas, a grande Curitiba deve-lhe 50 por cento da água que consome, as nascentes do Rio Iguaçu partem a região de Piraquara e constitui o maior manancial de abastecimento público do Paraná, abrigando quatro represas da Companhia SANEPAR. Os principais rios do município são: Rio Iraí (divisa com município de Pinhais), Rio Iraizinho (nascente com deságue no Rio Iraí) e Rio Piraquara (deságue no Rio Iraí). O Rio Curralinho faz a divisa com o município de Quatro Barras e o Rio Itaqui com o município de São José dos Pinhais.

Piraquara é, portanto, um município importante no abastecimento de água e é monitorado como zona de preservação de mananciais, isto lhe traz desafios para as atividades econômicas e a preservação das florestas. Por suas características ambientais, o município tem pouco desenvolvimento industrial, sendo produtivo na agropecuária. A região é constituída, originalmente, pelas Florestas de Araucárias e Atlântica, essenciais para proteção dos rios, porém com as intervenções humanas a favor do capital, foram sendo substituídas por eucaliptos e pinus.

Por suas peculiaridades geográficas, sua proximidade com a Serra do Mar, o município apresenta microclimas o que o distingue dos demais municípios da região e constituem possibilidades para atividades turísticas, fomentadas por festas ligadas a culturas locais como: Cavalgada de aniversário de Piraquara, Festa do Carneiro no Rolete, Festa Trentina, São Cristóvão, Feira do Peixe, Festa do Padroeiro Bom Jesus dos Passos, Dia do Evangélico, Caminhada Internacional da Natureza entre outros.

O sonho e esperança de uma vida boa, e a exuberância vegetativa de Piraquara é celebrada em verso por Reinaldo Godinho, em poema datado de 2014,



fala assim: *Com certeza, Piraquara/Essa cidade tem beleza rara/Tem velhice, tem infância/E a natureza como substância/Cidade guarida, de quem aqui bem chegar/Piraquara, é nascida/Ao pé da serra do mar/Suspirando a boa lembrança/Vendo o futuro chegar/Num olhar de bonança/Mananciais, água pura “verdeância”/Saúde, sossego, amizade, hospitalidade/Transparente e tão clara/A gente tem amigos em Piraquara/Berço do Rio Iguaçu, secular/Das águas da serra do mar/Do apito do trem a passar/Com certeza Piraquara,/encontrei meu lugar* (PIRAQUARA, 2015).

Do ponto de vista educacional, o município de Piraquara, com aproximadamente 113.036 habitantes (IBGE, 2018), tem uma rede de ensino composta por 11.519 alunos nas modalidades da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, Educação Especial e Ensino de Jovens e Adultos nos períodos integral e/ou parciais. A Secretaria de Educação dispõe de 41 unidades de ensino públicos, sendo elas 22 escolas municipais, 17 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), 2 Centros Municipais de Atendimento Especializado Educacional (CMAEE) e demais departamentos. Dessas instituições de ensino 11 escolas e 12 CMEI's são da região urbana e 10 escolas e 5 CMEI's pertencem a região rural, espalhadas dentro dos limites do município. Para a funcionalidade desse sistema de ensino a Secretaria de Educação contava em 2020 com 1.119 professores efetivos admitidos mediante aprovação em concurso público e 108 professores com contrato sob denominação de Regime Suplementar<sup>1</sup>, qual dobra a carga horária de atuação docente sem garantias e vínculo empregatício com remuneração do atual piso salarial. Desses professores, o universo de 247 possui formação inicial no magistério do ensino médio no curso de Formação de Docentes, 87 professores com graduação, 775 dos professores com especialização na área da educação e apenas 10 professores com formação em mestrado na área da Educação.

A política educacional do município rege-se pelas normas nacionais, tendo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394/96LDBEN/96 seu ponto

---

<sup>1</sup> Regime Suplementar: Conforme Artigo 1º: A ampliação de carga horária dos professores que tem apenas um padrão concursado na Rede Municipal de Ensino de Piraquara, regulamentado como anexo VI na Lei Municipal 1192/2012 sobre Plano de Cargos, Emprego, Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal do Município de Piraquara que tem a finalidade de dobra de horário dos professores para suprir as necessidades do quadro docente da Rede Municipal de Ensino (PIRAQUARA, 2012)

de partida. Ora, a referida Lei, em seu Art. 67, estabeleceu a valorização dos Profissionais da Educação da seguinte maneira:

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:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

O Município de Piraquara deu início à formulação do Plano de Cargos, Carreira, Vencimentos e Salários em 2008, ao mesmo tempo iniciou-se na Rede de Ensino a discussão e sistematização do processo de avaliação dos professores. Este processo contou com amplo debate que envolveu as instituições escolares, Centros Municipais de Educação Infantil, poder executivo e Associação dos Professores Municipais de Piraquara (APMP), vinculada e subordinada a APP-Sindicato do Paraná<sup>2</sup>. Nesse âmbito foi definida a criação de Comissões Locais (compostas por servidores dos segmentos das unidades educacionais do município) e Central (composta por servidores representantes dos segmentos da rede municipal de ensino) para acompanhar e interferir no processo de avaliação de desempenho. Na consolidação da política foram realizadas várias formações em parceria com APP-Sindicato e Conselho Estadual de Educação do Paraná, sendo que em 2009 foi formalizado o primeiro processo avaliativo que desde então, tem sido realizado todos os anos.

No ano de 2017 houve a implementação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Escolar Pública de Piraquara, instituído através da Lei Municipal n. 1691, que engloba os demais servidores da Educação,

---

<sup>2</sup> Segundo seu Estatuto: A APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, entidade estadual de caráter sindical, tem sede e foro na cidade de Curitiba, na Avenida Iguazu, 880, e jurisdição em todo o território do Estado do Paraná, sendo reconhecida de utilidade pública pela Lei Estadual nº 2498, de 17/01/1955, e Lei Municipal n.º 973, de 30/09/1954, de Curitiba, da qual em **1989** - Com a conquista do direito dos(as) servidores(as) públicos(as) a constituírem sindicatos a APP deixa de ser uma associação. Adota a marca APP-Sindicato e o nome oficial de Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais do Paraná. (ARQUIVO DA APP-SINDICATO, 2017).

que se enquadram nos mesmos moldes avaliativos dos professores, na busca da democratização do ensino e equidade de tratamento. Isto significou que além dos professores, os demais servidores da educação passaram também a ser avaliados, como os professores. A Comissão Central da Avaliação da Prática Profissional reúne-se, periodicamente, para analisar, discutir e propor melhorias para este processo, atuando junto às comissões locais, bem como julgar os possíveis recursos ou protocolos, atuando junto às comissões locais, lavradas em atas desses momentos. Mas, estes processos avaliativos não são pacíficos e muitas dúvidas e resistências têm sido levantadas a respeito. Esta pesquisa propõe a investigação dessa política avaliativa, estabelecida de acordo com o Art. 67 da LDBEN.

No Município de Piraquara, a política de avaliação de desempenho dos professores atende ao artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - nº 9394/96 e pelo anexo V do Plano de Carreira do Magistério Municipal de 2012, porém durante os processos avaliativos nos trabalhos das comissões avaliadoras, recursos após avaliações e nas reuniões sindicais (Associação dos Professores Municipais de Piraquara) é possível perceber que a avaliação da prática apresenta alguns dissensos problemas que ainda precisam ser estudados e analisados em seus processos, para garantir uma avaliação justa, que promova a reflexão e valorização dos professores.

Neste cenário, a política de avaliação de desempenho, no Município de Piraquara tem sido motivo de desconforto entre os professores da educação, há mesmo embates entre os profissionais da educação e os órgãos de poder, às comissões de avaliação. Esta realidade leva à seguinte problemática nesta pesquisa: que princípios orientam a política de avaliação de desempenho dos professores no Município de Piraquara?

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral busca explicitar os princípios da política de avaliação de desempenho dos professores do Município de Piraquara, tendo como objetivos específicos:

- Realizar apontamentos sobre a política de avaliação de desempenho dos professores no contexto da educação brasileira;
- Analisar a política e legislação de avaliação de desempenho de professores do Município de Piraquara no contexto do Estado do Paraná;
- Esclarecer as razões dos embates em torno da política de avaliação de desempenho dos professores;

- Fazer proposições à política de avaliação de desempenho dos professores;

Segundo a Constituição Federal, em seu artigo 205, a educação é “direito de todos e dever do Estado e família” (BRASIL, 1988), e por se tratar de ser um direito de todos não desobriga o envolvimento e a participação dos demais órgãos públicos, sociedade e familiares. O exarado na Carta Magna foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 2º que retoma esses princípios “A educação, dever da família e do Estado” neste conjunto de entes envolvidos a garantir o direito à educação da criança em processo formativo a escola é um dos espaços educacionais e seu papel social é de instrumentalizar e preparar os indivíduos para a vida social.

Nesta perspectiva ao professor cabe muito do trabalho de formação de crianças e jovens, precisa estar munido de formação e condições de trabalho de maneira a dar conta do seu ofício. As condições de trabalho são muito importantes para os bons resultados educacionais que por vezes não alcançam o desejável. Todavia, o docente não é o único agente educacional a ser responsabilizado. Muito se deve a um conjunto de ações que vão desde o prover de todas as condições de vida e aprendizagem dos estudantes.

A justificativa para a realização desta pesquisa decorre de que a política de avaliação não é pacífica, ao contrário, tem gerado muitos embates, há quem defenda essa política e há quem a veja com desconfiança, há quem recorra a recursos por discordar das práticas avaliativas. Por mais amplo que seja o universo denominado educação, sabemos que a efetivação deste processo se qualifica na ação docente planejada, pois nela estão presentes os conceitos, práxis, políticas públicas entre outros, com o que a escola busca atender seu papel social.

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa são aqueles próprios da pesquisa documental.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Nesta coleta de dados os levantamentos de documentos expressam as construções e determinações históricas, neste sentido oferecem os sinais/pistas, bem

como os materiais que auxiliam na compreensão dos significados, fundamentando o processo de pesquisa, mas que necessitam ser trabalhados e analisados. Porém, as fontes não assumem todas o mesmo lugar, antes é preciso considerá-las em relação ao objeto e à problemática que se lhe coloca. Neste sentido, considera-se o apontado por Evangelista.

[...] concluímos que todos os documentos são importantes, em graus diferenciados, e expressam determinações históricas que estão no cerne do corpus documental. Entretanto, isto não está dado na fonte em si; é necessária uma reflexão de largo espectro – uma decomposição da fonte, uma separação entre essência e aparência – para que a sua vida apareça. (EVANGELISTA, 2012. p. 08).

Cabe ao pesquisador aprofundar e buscar realizar interpelações às fontes de pesquisa, cuidando com as afirmações sem as evidências empíricas. Segundo Evangelista (2012, p. 9) “Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico”.

Nesta perspectiva analisam-se os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal 9394/1996), Estatuto do Magistério Público Municipal de Piraquara (Lei Ordinária 06/1989), Plano de Cargos, Emprego, Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal do Município de Piraquara, Atas de reuniões da Comissão Central de Avaliação, entre outros.

A pesquisa é fundamentada nas categorias de política educacional, avaliação de desempenho que conversam entre si na formação dos conceitos legais da valorização docente e conseqüentemente na avaliação de desempenho e valorização.

Conceitualmente, política é compreendida como o conjunto das atividades/ações que são atribuídas ao Estado moderno, que implicam poder, que segundo Shiroma; Moraes; Evangelista, (2002, p. 7), consiste “em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras”. As políticas de caráter público são vínculos sociais que buscam assegurar o controle social. Toda a avaliação é política por ação que tem a finalidade de legitimar o direito e dever do docente.

Considera-se que a avaliação implica atribuir valor e no caso do município de Piraquara a avaliação de desempenho está atrelada ao plano de carreira e, assim, ao tema da valorização dos professores. As possibilidades de sua implantação requerem um conjunto de condições e relações sociais. A sua viabilidade,

[...] refere-se à garantia de que a avaliação tenha condições políticas, administrativas, materiais e financeiras para ser implementada. Os critérios de precisão demandam que as avaliações produzam informações confiáveis que apoiem interpretações e conclusões consistentes. (SOUZA, 2010, p. s/p).

Para a efetivação de uma avaliação de desempenho, é necessário que a mesma por si, se mantenha nas estruturas que a compõem, sendo fundamentadas e capazes de gerar informações que possibilitem a reflexão do desempenho e possibilidades.

Nesta pesquisa, estão sendo utilizadas fontes bibliográficas além das documentais, em especial publicadas em periódicos científicos, que possibilitam análise, confronto e reflexão qualitativa na investigação científica. Nesses materiais, fizeram-se leituras de caráter exploratório para verificar se as informações contribuíam com a pesquisa em sua temática e seções. Este procedimento contribui para estruturar a dissertação em torno do objeto de pesquisa. Na seção I, com o título de Apontamentos sobre a política de avaliação de desempenho dos professores no contexto da educação brasileira, tem por objetivo investigar a construção e políticas de avaliação de desempenho docente em âmbito nacional. Na seção II, com o título Política e legislação de avaliação de desempenho de professores do Município de Piraquara no contexto do Estado do Paraná, tem por objetivo analisar as políticas de avaliação dos professores no município, lócus da pesquisa.

Analisa-se a partir das referências bibliográficas em confronto com as documentações e legislações municipais como se assenta o processo avaliativo. Na seção III, com o título: Razões dos embates em torno da política de avaliação de desempenho dos professores, onde é realizada a análise dos embates apontados mediante pesquisa bibliográfica e levantamento das legislações municipais. Na seção IV, com título: Proposições à política de avaliação de desempenho dos professores, serão realizadas considerações e propostos princípios que possibilitem orientar políticas de avaliação/valorização superadoras das atuais.

## **2 APONTAMENTOS SOBRE POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Essa seção tem como finalidade apontar a construção histórica e social das políticas de avaliação/valorização dos professores em âmbito nacional, para tanto, apresentam-se princípios nos quais se assentam. Considera-se a interferência do capital através de seus organismos mundiais, como refletindo sobre o impacto na prática educacional e moral dos educadores na nação. Para basear essas reflexões, é aplicado, a pesquisa bibliográfica e documental.

Para compreender as políticas de avaliação, faz-se necessário considerar que as mesmas estão expressas em legislações vigentes, especialmente no eixo da valorização dos profissionais da educação, mas compete definir o que é Estado e política, as políticas sociais e educacionais.

### **2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS, ESTADO E PRIMEIRAS REFERÊNCIAS AO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO**

As políticas educacionais compõe junto com outros setores como a saúde o conjunto das políticas sociais, afirma Höfling (2001, p. 31) “se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”, ou seja, a educação é resultado das políticas públicas sociais, e de responsabilidade do Estado, mas suas decisões envolvem os diversos organismos sociais.

As políticas sociais e educacionais são resultado das tensões entre os diversos grupos da sociedade e em especial o Estado e os movimentos sociais, conforme Höfling (2001, p. 31) “As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”, assim, é uma forma de participação e intervenção no Estado, nas relações e formação social. As políticas públicas são o meio que o Estado busca para sanar os problemas sociais e manter o controle social.

Para as formulações políticas, é necessário observar a relação entre Estado e governo como agentes da execução das políticas. Para Höfling (2001, p. 31), entende-se:

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

O Estado em ação, ou seja, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, P. 31). Considerando a política como ato de governar, tomar decisões e criar direcionamentos, concluímos que, o sujeito em si, é produtor de políticas, logo que as mesmas o constituem nas relações sociais em disputas. Nesta perspectiva, negociamos, construímos consensos, disputamos espaços, ideias, concepções e encaminhamentos. O Estado é o regulador das relações e serviços sociais, devendo resolver os problemas, através de suas ações e dar as condições básicas de cidadania.

No Brasil foi no contexto de ampliação da industrialização e das lutas sociais, que se pensou a formulação dos Estatutos do Magistério, apesar do tema já ter sido apresentado no Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação de 1932.

Mas, foi com o fim da ditadura militar e instauração de práticas políticas com caráter democrático, e do exarado na Constituição Federal de 1988, que a educação apresentou alguns avanços legais e que o referido tema ganhou destaque. Aponte-se que a Lei n. 5 692/71 previu em seu artigo 36 que cada sistema de ensino teria um Estatuto que estruturasse a carreira dos professores das instituições públicas de 1º e 2º. Graus.

É nesse contexto que a valorização dos professores começa a se oficializar nos documentos legais e ser pensada a sua aplicação e financiamento. Essas políticas se constroem no interior das reformas para melhorar a educação, uma vez que as reformas têm por objetivo ainda que oculto, cumprir as metas estabelecidas em acordos internacionais, condicionando a formação das classes subalternas para o trabalho.



Assim, “o político não é uma dimensão que se vem acrescentar ao homem já vivendo em sociedade. Este o político é o fundamento da vida em comum e, ao mesmo tempo, nos constitui enquanto seres da cultura” (BRUNO, 2009, p. 92), a política se constrói na relação com os indivíduos e nas divisões de poderes, ou seja, nas disputas, conflitos em busca de consenso e/ou dissenso em comum, sendo assim, a política é um direito democrático de exercitar e executar o poder. As políticas de valorização dos professores, como políticas públicas (sociais) se constroem diariamente nos campos das discussões, estudos, programações e ações que determinam fins para suas pautas. Segundo Grochoska (2015, p.43)

Assim, para que a valorização do professor se constitua numa política, é preciso que haja disputas, encaminhamentos, ações, programas, financiamento, entre outras estratégias que a consolidem na garantia do direito. Em um Estado democrático de direito, como está constituído o Brasil, estas ações podem ser entendidas como políticas sociais, que se desdobram em políticas públicas.

As políticas sociais<sup>3</sup> são entendidas como ações que visam bens em comum, segundo Höfling (2001) essas políticas públicas são de responsabilidade do Estado com seus vários grupos sociais, instituições permeados por interesses que podem estar ou não alinhados ao mercado, visto que estão inseridos no contexto do Estado Capitalista, que visa garantir a produção de condições ao capital e seu fortalecimento e seus interesses, que nem sempre beneficiam ou atendem necessidades e demandas dos trabalhadores:

Para a temática aqui abordada, Offe traz interessante contribuição ao analisar as origens das políticas sociais traçadas pelo Estado Capitalista contemporâneo para a sociedade de classes. Para o autor, o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalista em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital – a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe. (HÖFLING, 2001, p. 33).

Priorizando a ordem econômica, o Estado segundo Grochoska (2015, p. 44), pode implantar políticas que: “Visam à redução da pobreza, à igualdade de condições,

---

<sup>3</sup> Segundo Höfling (2001, p. 30) “Especialmente quando se focaliza as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc)”.

ao equilíbrio social, e para isto o Estado define, então, quais são as áreas de atuação de maior prioridade, criando assim pastas”, das quais nesta perspectiva cabe ao Estado, realizar as formulações, adequações e a manutenção das conhecidas políticas públicas, que definem a aplicação dos recursos públicos para sua manutenção e seus agentes responsáveis de execução, fiscalização e avaliação, das quais geram documentos regulamentadores como leis, programas, projetos, decretos e demais regulamentações. Nessa relação dinâmica e interativa é que se constroem as relações sociais “O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (HÖFLING, 2001, p 38).

Isto quer dizer que as pressões dos grupos sociais organizados são as maiores interferências na ampliação e construção das políticas públicas, visando à defesa dos direitos sociais. Por sua vez os governos que se orientam pelo neoliberalismo tendem a ver a “sociedade civil como inimiga e perigosa, bloqueando as iniciativas dos movimentos sociais, sindicais e populares” (CHAUÍ, 1995, p. 77). Cabe à educação um constante movimento em processo de contribuição para a melhoria da sociedade na qual está inserida. As políticas educacionais, movem-se no mesmo movimento para dar conta de atender as demandas, mas sofrem o efeito dos diversos interesses resultantes das relações sociais de poder. Historicamente, a valorização dos docentes encontra apoio no reconhecimento social da categoria.

Foi no período da ditadura militar (1964-1985), no Brasil, com a aprovação da Lei da Reforma de Ensino Primário e Secundário, de nº 5692/1971, em contexto de tecnicismo pedagógico, em seu artigo 36 apontou que:

Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estructure a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema. (BRASIL, 1971).

Por ter sido a referida lei promulgada em tempos da ditadura militar, nos faz refletir sobre a finalidade e legalização destes Estatutos<sup>4</sup>. Todavia, não houve, então,

---

<sup>4</sup> Segundo Grochoska (2015, p. 57) “não podemos esquecer que neste período o Brasil encontrava-se sob o regime militar, o que nos coloca reflexões sobre qual seria o verdadeiro objetivo da obrigatoriedade dos estatutos: valorizar? Regular? Controlar? Disciplinar?”.

muitos avanços nas carreiras dos docentes, mas os tempos que se seguiram foram de grandes mobilizações e de criação de associações e posteriormente de unidades sindicais.

Enfim, todos estes elementos na época levaram os professores a remodelar suas associações, que tinham caráter de recreação e lazer, em sindicatos da categoria que passaram a lutar por políticas de melhoria das condições de vida e de trabalho, que modificassem as estruturas existentes na época (FERREIRA; BITTAR, 2006). Em relação aos movimentos sociais, mesmo com a repressão aos sindicatos e seus dirigentes, o regime não conseguiu extingui-los, houve o aumento de alguns sindicatos. (GROCHOSKA, 2015, P. 59).

A Constituição Federal de 1988, após debates e disputas com a participação de grupos sociais, assentou a Educação Nacional como direito de todos e dever do Estado, contemplando no artigo 206<sup>5</sup>, inciso V e VIII a valorização dos profissionais do magistério público:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
[...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...]  
VII - garantia de padrão de qualidade;  
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.  
Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

Mas a Constituição Federal cidadã de 1988, acabou deixando, por fim, vagos os princípios que nortearam os aspectos da valorização dos professores, permitindo que os municípios organizassem suas legislações de valorização, em uma manifestação da sua autonomia, a política estabelece prioridades, porém os municípios sofriam com as restrições financeiras, frente à crise que o Brasil passava naquele momento.

---

<sup>5</sup> A Emenda Constitucional 53/2006, aprovada em 19/12/2006, altera alguns artigos da Constituição de 1998 em especial os incisos do artigo 206 do qual incorpora o termo profissionais da educação que visa atender e absorver todos os trabalhadores da educação em suas funções, lhes garantindo uma paridade de direitos, pensando na educação como um todo.

Nesse contexto, as orientações dos organismos internacionais adentram ao Brasil com a intenção de orientarem as reformas educacionais que visavam atender as demandas por educação.

O primeiro desses eventos é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, comprometendo-se a assegurar uma “educação básica de qualidade” era o objetivo do texto. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

No país, através das propostas da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do movimento docente que foram criados fóruns, nos referimos a dois pela importância da sua atuação: Fórum em Defesa da Escola Pública e o Fórum Permanente de Valorização do Magistério da Educação Básica, que foram importantes na tramitação do Projeto de Lei da LDBEN 9394/96, ainda que o projeto aprovado não tenha sido aquele que defenderam. Para a aprovação do novo texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996. Durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) a educação sofreu com as interferências políticas e pedagógicas empresariais e de organismos externos, tendentes a promoverem as políticas de privatização e neste contexto também de avaliação.

A estratégia do Governo Cardoso de subordinar as reformas educativas, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social fica evidente já pela repulsa ao projeto de LDB construído a partir de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O infindável processo de tramitação da LDB e as centenas de emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base de governo, em verdade, eram uma estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outras medidas. O pensamento dos educadores era que a proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 109).

No meio deste palco de disputas é que foi aprovado o novo texto da LDBEN 9394/96, que deixa de fora alguns aspectos importantes para valorização do magistério nacional, regulamentando que a valorização dos profissionais da

educação, se torna objeto e palco das políticas públicas, para o que foi assentado o artigo 67:

- I. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III. Piso salarial profissional;
- IV. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. Condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

A partir da aprovação da nova LDBEN 9394/96, a avaliação de desempenho prevista no capítulo VI, artigo 67, inciso IV, uma política de caráter obrigatório de avaliação e valorização do desempenho docente, que se integra como uma das finalidades para as progressões funcionais, ou seja, melhorias na carreira docente e crescimento profissional como valorização salarial. Esse contexto já disputado da LDBEN 9394/96, também influenciou as políticas dos entes federados ao instituírem, regulamentarem e implantarem os planos de carreira e as avaliações.

Retomemos a problemática que colocamos ao tema desta pesquisa: em que princípios estão assentadas as políticas de avaliação docente e como isso se relaciona com a avaliação de desempenho. Por não haver uma regulamentação ou diretriz específica e devido ao pacto federativo, estabeleceu-se uma certa autonomia dos entes federativos criarem e fundamentarem suas políticas avaliativas, sem norteadores e limitadores aos critérios utilizados e suas, reais intenções, sendo assim, possibilitou-se que tais políticas nem sempre se direcionassem ou priorizassem a valorização dos profissionais da educação, apesar de, estar entrelaçado com a LDBEN 9394/96.

Em alguns casos, as referidas políticas orientam-se pela responsabilização e a meritocracia, que fogem dos princípios da educação como direito em suas concepções, uma vez que estão contaminadas pelas visões economicistas próprias ao neoliberalismo.

## 2.2 INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O neoliberalismo é resultado de um novo modelo de Liberalismo<sup>6</sup> que se espalhou na Europa nos séculos XVII e XVIII, onde a burguesia buscou se livrar dos regimes políticos e econômicos próprios das monarquias. “A ideologia neoliberal contemporânea é, fundamentalmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, rejeitando veemente a intervenção estatal na economia (CARINHATO, 2008, p. 38). Essa lógica, legítima, a ascensão da classe burguesa ao poder, formatando um novo Estado, pautado nos interesses “burguês”, com práticas e instituições, que o legitimam como natural.

Essa liberdade foi apenas para a burguesia, contra os domínios e imposições dos reis absolutistas, porém possibilitou, domínio da parte burguesa, sobre os meios de produção, aparatos do Estado, corpos subalternizados<sup>7</sup>. O Liberalismo se estende então sobre o Século XIX e início do século XX, após a adesão mundial, tendo sua ruptura com a quebra dos bancos e empresas americanas, no ano de 1929, onde o cenário Europeu era de devastação, causada pela I Guerra Mundial, especialmente pela perda da mão de obra. Neste momento, se faz necessária a intervenção do Estado na economia, de acordo com, basta sinalizar ou haver crise, a burguesia recorre à proteção das intervenções do Estado, com discurso e práticas para ajustar e resgatar a economia.

É a partir da crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1974, quando a economia mundial foi jogada numa recessão, que as idéias neoliberais passaram a ter espaço. O receituário liberal era duro: a manutenção do Estado forte na capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. (CARINHATO, 2008, p. 38).

---

<sup>6</sup> De acordo com Saviani (2019, p. 161), partindo de sua pesquisa em Alfredo Bosi (1992), o primeiro liberalismo é vinculado a classe proprietária, da qual a palavra liberal combina entre si de alguns modos, como: liberal para a classe dominante, conquistando o direito de produzir, vender e comprar, de se representar politicamente, com o direito de eleger e ser eleito (cidadão qualificado), adquirir novas terras sem regime de livre concorrência e submeter o trabalhador ao serviço escravo, mesmo com abolição da escravatura e criação do trabalho assalariado.

<sup>7</sup> Ao nos referirmos às populações subalternizadas, a pretensão é problematizar elementos da realidade de pessoas negras, pobres, faveladas, além das mulheres e moradores de rua. Tais sujeitos, ao reunirem em seus corpos e em suas manifestações identitárias os marcadores da negritude, da pobreza e/ou da dissidência de gênero (que inclui as mulheres e pessoas transexuais), ocupam uma condição CORPOS SUBALTERNOS, que naturalizou nos espaços de poder e de privilégio determinados corpos, normalmente de homens brancos, cisgêneros e detentores de poderio econômico. (ARRUDA; SANTOS, 2020, p. 145).

Após, a segunda Guerra Mundial, em respostas às necessidades do sistema capitalista, o neoliberalismo surge como aperfeiçoamento do Liberalismo Clássico, que segundo Anderson (1995) é a ação contrária ao Estado intervencionista e de bem-estar, que abre o espaço a ação liberal do mercado nos países com o mínimo da intervenção do Estado, visando não ameaçar suas diretrizes econômicas. A ideologia neoliberal é a contraposição criada para combater o keynesianismo<sup>8</sup>, considerado Estado máximo, do qual, favoreceu o ganho econômico e promoveu o bem-estar social.

Estes apontamentos defrontam-se com o Estado de Bem-Estar Social europeu. Os pensadores neoliberais argumentam que o igualitarismo (relativo) promovido por esse modelo, destruiria a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. (CARINHATO, 2008, p. 38).

Já na década de 1970, com a expansão do capitalismo, segundo Anderson (1995), o neoliberalismo se torna hegemônico, com o discurso que a crise instaurada era o resultado das ações e poderes sindicais e de movimentos sociais com suas pressões para aumento de salários e gastos com políticas de bem-estar social, invertendo o poder do Estado contra os sindicatos e movimentos sociais, buscando-os submeter em benefício do giro da economia.

A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Desta forma, uma nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas. (ANDERSON, 1995, p. 02).

Sobre esse tema, Moraes (2002, p.15), nos afirma que: “O neoliberalismo econômico acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos inclusive”, buscou orientar os gastos públicos, privatizações das estatais,

---

<sup>8</sup> Considerada como uma doutrina econômica o Keynesianismo, devido o nome de seu fundador John Maynard Keynes, contrapõe a teoria liberal clássica, com o foco na intervenção do Estado na economia.

retirada das proteções ao capital estrangeiro, menor envolvimento do Estado na economia e a proteção da propriedade privada sobre os meios de produção.

Já, para Moraes:

As regulações estatais também distorcem o comportamento das empresas – estas desviam recursos das atividades produtivas “sadias” para atividades improdutivoas – destinadas a influir, de modo legal, semilegal ou mesmo ilegal, sobre as instituições reguladoras, que buscam “colonizar”. (MORAES, 2002, p. 15)

Nesse cenário, de ataque ao Estado interventor, assumem papel relevante o Fundo Monetário e o Banco Mundial<sup>9</sup>.

A América Latina vem a ser a terceira grande cena de experimentações neoliberais. De modo a adaptar a ideologia neoliberal para a América Latina, segundo seus ideólogos, nessa região o adversário da prosperidade econômica estaria no modelo de governo gerado pelas ideologias nacionalistas e desenvolvimentistas. A entrada destes países se deu pela renegociação das dívidas externas, que obrigaram a pôr em prática um ajuste fiscal com o objetivo de saldar essas dívidas com seus países credores. Concebeu-se uma inserção eminentemente financeira para os países dessa região. Há de se ressaltar o importante papel de chanceleres que as instituições financeiras multilaterais como FMI (Fundo Monetário Internacional) e Banco Mundial tiveram. Para auferirem empréstimos e um prazo maior para o pagamento das dívidas, os países foram obrigados a aquiescer ante as prescrições. (CARINHATO, 2008, p. 39).

O Banco Mundial, é a maior instituição de endividar o terceiro mundo e de se apropriar de bens dos países em desenvolvimento, promovendo a dependência das antigas colônias, com as antigas metrópoles – neocolonialismo.

Para sustentar o capitalismo, em sua fase de neoliberalismo, logo nos anos 80 foram adotadas políticas na Europa, América do Norte e no Chile, alguns países que resistiram, inicialmente, acabaram cedendo, os sujeitando como mecanismo de melhoria da economia e enfrentamento de suas crises.

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a

---

<sup>9</sup> Para Lopes e Capri (s.d., p. 3), através da Conferência de Bretton Woods no ano de 1944, o Banco Mundial, ficou encarregado de designar financiamento aos países devastados pela Segunda Guerra Mundial, para as reconstruções, se sobressaindo o continente Europeu.



simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. (ANDERSON, 1995, p. 12).

A implantação de políticas neoliberais deu-se em governos sob as lideranças do ex-presidente dos Estados Unidos Ronald Reagan (1981-1989), da ex primeira-dama do Reino Unido, Margaret Thatcher (1979-1990). “Em sua aplicação prática, a construção da hegemonia neoliberal iniciou-se ao final dos anos 70, quando foi eleita Margaret Thatcher em 1979 na Inglaterra e Ronald Reagan em 1981 nos EUA” (CARINHATO, 2008, p. 38), no Chile pelo governo do general Pinochet.

Segundo Costa Filho (2015, p. 34):

Ainda de acordo com Anderson (1995), o Chile, sob o governo de Pinochet, foi a experiência-piloto para o novo neoliberalismo para os países avançados do Ocidente. Na prática, a ideologia neoliberal teve seu início com o governo de Margareth Thatcher na Inglaterra em 1979, tendo sido posta em prática pelo governo de Reagan nos Estados Unidos da América em 1980. No Brasil, o Presidente Fernando Collor de Mello, quando assumiu a Presidência da República, em 1990, implementou políticas com compromisso assumido de acordo com os parâmetros do Consenso de Washington.

O Brasil, também não ficou de fora dessas políticas neoliberais, fez mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que exigiram a reorganização na sociedade, e como consequência a educação. Machado (2011) aponta, já para período anterior a este que estamos considerando, que o Brasil se ajustou ao que acontecia em outros países.

O neoliberalismo, se introduz no Brasil, inicialmente, no governo do ex-presidente Fernando Collor de Melo<sup>10</sup>, que de acordo com Costa Filho (2015, p. 34), teve seu papel fundamental na abertura do mercado interno para o comércio internacional, fomentando a lógica neoliberal. A respeito deste assunto, é preciso considerar que foi com o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) a

---

<sup>10</sup> Malgrado seu plano econômico Brasil Novo (Plano Collor), a viragem econômica estava embasada no pensamento neoliberal e consistia na reorientação do desenvolvimento brasileiro e na redefinição do papel do Estado. Seu discurso, que mais tarde seria apropriado pelos seus sucessores, dizia promover a passagem de um capitalismo tutelado pelo Estado para um capitalismo moderno, baseado na eficiência e competitividade. [...] Vendo seu plano econômico não apresentar o desempenho imaginado, o regime de alta inflação ser mantido, Collor ainda teve seu nome ligado à corrupção, fato este que o levou a ser retirado da presidência e assim ter postergado por algum tempo a entrada definitiva do Neoliberalismo no Brasil. (CARINHATO, 2008, p. 39).

implantação da reforma do Estado, fortalecendo o compromisso assumido no Consenso de Washington<sup>11</sup>, que possibilitou a privatização de empresas estatais.

Como parte constitutiva de um processo abrangente que buscava criar um novo modelo econômico fundamentado no neoliberalismo, “estimulado” a partir do Consenso de Washington, a reforma do Estado brasileiro seria, segundo seus defensores, uma alternativa capaz de liberar a economia para uma nova etapa do crescimento. (CARINHATO, 2008, p. 41).

Para Moraes (2002) “A proposta neoliberal de “reforma” dos serviços públicos, como se sabe, é orientada por uma ideia reguladora: a ideia de privatizar, isto é, de acentuar o primado e a superioridade da ratio privada sobre as deliberações coletivas”.

As políticas neoliberais não estão apenas dispostas a gerir o cobertor financeiro, mas tem gerado impactos não apenas na economia, “a orientação das políticas neoliberais tuteladas por órgãos como Banco Mundial e FMI, no sentido de cortar os gastos públicos, agravou ainda mais o histórico problema da pobreza no Brasil.” (CARINHATO, 2008, p. 41). De acordo com Moraes (2002):

Veja-se portanto que as reformas neoliberais não visam apenas a acertar balanços e cortar custos – garantindo o sagrado superávit primário, imprescindível à remuneração dos juros da dívida (interna e externa). Trata-se de mudar a agenda do país. De modificar drasticamente os temas e valores compartilhados, de modo que se enquadrem as eventuais alternativas no terreno pejorativo do impensável. E de alterar em profundidade os espaços e processos em que se faz política, isto é, em que se fazem escolhas relevantes. Mesmo quando essas deliberações sejam “públicas” – já que não se pode lançá-las, infelizmente, às decisões (supostamente) descentralizadas do mercado –, que esse espaço seja cada vez mais parecido com o seu senhor, modelo e telos, isto é... com o mercado. As reformas neoliberais têm como horizonte (e, portanto, como critério de avaliação de seus sucessos) a prerrogativa de definir os termos e os parâmetros do que é “racional”.

---

<sup>11</sup> “Sua tese era baseada na necessidade de uma “liberalização” das travas corporativas, que bloqueavam o surgimento de um empresariado dinâmico. O sucesso de sua estratégia, o Plano Real, o levou a vencer as eleições em 1994 e dar prosseguimento em seu projeto. Este plano faz parte de uma série de medidas que visavam a estabilização monetária e o fim de um duradouro regime de hiperinflação. Como é sabido, todos os planos de estabilização adotados nos últimos anos no continente latino-americano são da mesma ordem do Consenso de Washington. Este na realidade organizou um plano único de ajustamento das economias periféricas, chanceladas por órgãos supranacionais como FMI E Banco Mundial (FIORI, 1997). Esta estratégia tinha o seguinte receituário: combate à inflação, através da dolarização da economia e valorização das moedas nacionais, associado a uma ênfase na necessidade de ajuste fiscal. Junto dessas orientações, ainda podemos citar a reforma do Estado – mormente privatizações e reforma administrativa – desregulamentação dos mercados e liberalização comercial e financeira”. (CARINHATO, 2008, p. 39 e 40).

Como consequência, a educação aparece nos palcos das reformas promovidas pelo governo, se criando diversos projetos de leis para que fossem feitas adequações.

Nos faz refletir Costa Filho (2015, p.37), que “um governo neoliberal as funções econômicas do Estado não desaparecem, mas sim se ampliam de acordo com os interesses do mercado e sua plena liberdade”. Nesta perspectiva, podemos afirmar que, na educação, as políticas neoliberais tiveram grande impacto, atingindo diretamente o corpo docente e discente, aumentando as pressões e controle sobre as relações escolares. Pode se dizer que, esse controle, se efetiva principalmente, através das avaliações de larga escala, que modificam as dinâmicas internas de avaliação, de maneira a que se cumpra o que é esperado e desejado pelos planejadores educacionais. Com as políticas neoliberais, a educação ganha tratamento de mercadoria.

Conclui-se, portanto, que o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos. (LOPES; CAPRIO, s.d., p. 3).

De acordo com Carinhato (2008), o Estado social-liberal não seria sujeitado a um Estado burocrático, mas teria a atuação de um Estado levado a terceirização<sup>12</sup>, transferindo ao setor privado, via licitações públicas e contratos, as prestações de serviços, estabelecendo um sistema de parceria de sociedade e Estado para o financiamento e controle, se estendendo a todos os tipos de serviços, de ordem social. Para Bresser-Pereira (1998), não somente a administração gerencial controlaria os serviços das áreas sociais, haveria envolvimento do controle social e da constituição de quase-mercado<sup>13</sup> contrariando a ideia de desenvolvimento, pela ideia de

---

<sup>12</sup> “Ao se utilizar o mecanismo de terceirização dos serviços públicos para empresas privadas ou ONGs – visto que o governo via como necessário o caráter competitivo na área social – estes passaram a serem consideradas mercadorias. Assim, fatalmente o caráter de direito social é perdido, pois os serviços ficaram disponíveis àqueles que tiverem recursos financeiros ou outros equivalentes para adquiri-los.” (CARINHATO, 2008, p. 44).

<sup>13</sup> “Bresser tomou emprestado de Le Grand a expressão quase-mercado, formulada com o objetivo de analisar as modificações da política social na Inglaterra. De acordo com seu criador, os “quase-mercados” são mercados porque substituem aos provedores estatais monopolistas por provedores independentes que atuam com competência. São “quase” porque se diferencia dos mercados convencionais em vários aspectos, como a competição entre as instituições por recursos públicos ou contratos, a compra dos benefícios, que ocorre utilizando-se os vales e não por meios monetários.” (CARINHATO, 2008, p. 42).

competição da economia. Nesta perspectiva, o capitalismo, na busca de melhorar os processos, introduz cada vez mais intensamente, a tecnologia e controle, acelerando o processo de privatização das escolas e modo de ensino, bem como transformar os serviços em mercadoria.

A educação tecnológica tornou-se, de acordo com essa inflexão, também uma mercadoria, do que decorrem mudanças demandadas à educação, no caso em pauta neste estudo, à educação profissional. Akari (2011, p. 110) discorre que “segundo a orientação neoliberal, o mercado livre é a solução para a deterioração da escola pública, e isso graças à concorrência e, com ela, a escolha da escola, a descentralização e a responsabilização dos atores educacionais pelos resultados”. (COSTA FILHO, 2015, p. 38).

As reformas na busca de um padrão mínimo de qualidade da educação básica, impulsionam o que Mainardes (2006) define por contexto de influências, as quais promovem sua legitimidade através de discursos que visam a implantação de políticas públicas que de acordo com Höfling (2001) já antes considerada, visam a esbater conflitos de trabalho e distribuição de renda. Efetivamente são políticas que não apenas qualificam o sujeito para o mercado de trabalho, mas também exercem controle social dos conflitos, através de programas compensatórios de transferências de renda, ou seja, são “ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista” (HÖFLING, 2001, p.37).

A educação ao longo da sua história, passou por reformas que resultaram nas políticas e legislações que determinam sua função na sociedade, porém as reformas sob interesses do mercado favorecem desigualdades e injustiças, que foge à finalidade da escola promotora de boa educação para todos. A educação, com o neoliberalismo passou a ser um campo de investimentos para o capital.

Para a nova fase estratégica, isto é, com o amadurecimento do imperialismo brasileiro financiado pelo Estado empresarial, com a necessidade de abertura e crescimento de novos mercados, principalmente no setor de serviços, a educação apresentou-se como saída lucrativa, migrando de 'bem público' a 'mercadoria'. A avalanche de contrarreformas nos campos social e educacional brasileiro e latino-americano sugeria, a possibilidade da crise criar oportunidades significativas para realizar reformas, conforme apontava o documento da OCDE (2010), e abrir ao mercado o uso de verbas públicas para salvaguardar financiamentos e expandir lucros. (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p. 59, 60).

---

Neste cenário nos anos de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, ocorreu a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, a qual nos referimos antes neste texto e que vai dar atenção à Educação Básica.

Essa conferência resultou em um documento de ordem mundial denominado em Declaração Mundial sobre Educação Para Todos<sup>14</sup>. Outras conferências sucederam aquela, como a realizada em Nova Délhi<sup>15</sup>.

Se a educação ganhou centralidade, é preciso considerar as determinações de um projeto assente no neoliberalismo, na sua visão economicista e produtivista da escola. De acordo com Possamai (2014, p. 9), os governos ajustam, por meio de reformas a educação, a formação de professores e condições de trabalho, sob o argumento que a “educação está em crise”, ou seja, a educação ofertada pelos sistemas públicos de ensino não tem qualidade, pois não atende às novas demandas de uma sociedade, assim o governo justificava que a escola não produz a eficácia necessária para acompanhar as demandas da sociedade que está em contínua mudança, sendo necessário reformar, ajustar a educação ao mercado de trabalho e à produtividade do capital.

Assim, a educação é vista de forma a garantir eficácia, eficiência e produtividade, enfatizando-se o desenvolvimento de programas de qualidade total, ou seja, recorrendo para estratégias empresariais de controle, medição e avaliação dos processos produtivos transferidos ao âmbito escolar (POSSAMAI, 2014, p. 10).

Ainda nos faz pensar, que a existência de um projeto idealizado pela ideologia neoliberal, coloca a educação sujeita às reivindicações do capital, se utilizando do mesmo, para atender à necessidade, chamada social e trabalhista.

---

<sup>14</sup> Segundo Aguiar, apud Passamai (2014, p. 9) “Esse documento inclui, entre outras questões, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. Em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo)”

<sup>15</sup> Realizada em 1993, na Índia em Dezembro, na cidade de Delhi, foi a continuidade do debate sobre as políticas públicas de educação para todos (países mais populosos) que visa assegurar a todas as pessoas os conhecimentos necessários para a vida e produtividade.

Para Decker,

Dessa forma, seu projeto tem como estratégias de implementação a formação continuada e em serviço, orientadas pelas demandas práticas de sala de aula, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências, vinculando-se, portanto, à discussão sobre carreira e valorização do magistério. Entendemos que a obsolescência docente, sintetizada na figura do professor aprendiz, treinado para aquisição de práticas de ensino padronizadas, constitui o projeto de formação de professores do Banco Mundial para os países de capitalismo dependente e coloca a Educação da classe trabalhadora a serviço do movimento econômico do capital. (DECKER, 2017, p. 110 e 111).

As políticas neoliberais implantam-se no Brasil ainda nos anos 1990, sob a justificativa de modernização do Estado. Trata-se, conforme Laval (2004, p.1) “para o Estado, de contribuir para a modernização da sociedade e para a eficácia global da economia”.

O Estado em face com as políticas neoliberais deixa seu papel do provedor dos direitos sociais, para o facilitador dos interesses privados. Neste contexto as políticas públicas sociais como a educação, seguridade social, saúde entre outras, passam a ser moderadas pelos interesses do mercado, tornando-se esses setores áreas de investimento de capitais submetidos ao lucro.

Assim esclarece Laval:

Essa mutação deve ser substituída no quadro mais geral das transformações do capitalismo desde os anos 1980: mundialização das trocas, financialização das economias, desengajamento do Estado, privatização das empresas públicas e transformação dos serviços públicos em quase-empresas, expansão dos processos de mercantilização ao lazer e à cultura, mobilização geral dos assalariados em uma "guerra econômica" geral, questionamento das proteções aos assalariados, sujeição à disciplina pelo medo do desemprego. [...] Todas as instituições, muito além da economia, foram afetadas incluindo a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa à eliminação de toda "rigidez" inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, quanto no seu trabalho quanto na sua existência. A economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal. Isso não pode deixar ileso o conjunto do sistema normativo de uma sociedade e seu sistema de educação (LAVAL, 2004, p.14 e 15).

Foi com a Reforma administrativa adotada no Governo Fernando Henrique Cardoso, a partir do ano de 1995, inicialmente com o seu Plano Diretor da Reforma

do Aparelho do Estado, posta, em 1998, em Emenda Constitucional nº 19, denominada Reforma Administrativa do Estado que as políticas neoliberais se instalaram fortemente no país, se estendendo à população através da terceirização dos serviços de responsabilidade do Estado, visando a descentralização e regulação. À frente desta reforma esteve o Ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira,

O resultado foi elaborar, ainda no primeiro semestre de 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e a emenda constitucional da reforma administrativa, tomando como base as experiências recentes em países da OCDE, principalmente o Reino Unido, onde se implantava a segunda grande reforma administrativa da história do capitalismo: depois da reforma burocrática do século passado, a reforma gerencial do final deste século. As novas idéias estavam em plena formação, as novas práticas administrativas, em processo de implantação. O Brasil tinha a oportunidade de participar desse grande movimento de reforma e constituir-se no primeiro país em desenvolvimento a fazê-lo. (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 11).

A justificativa para tal reforma foi de modernização do Estado, centrada em que o mesmo executasse apenas os serviços essenciais, liberando o que fosse possível à iniciativa do mercado. Contou com a marca da descentralização na busca de cortar os custos e investimentos do Estado, com a alegação de que “o cobertor é mais curto”<sup>16</sup>, pois não daria conta de atender às políticas sociais, mesmo com a carga tributária elevada. O Estado, nesta questão, deveria selecionar os serviços prioritários, como segurança da propriedade, terceirizando suas atividades às organizações sociais que recebem incentivos do governo sem interesse sem fins lucrativos, com o lema de se fazer mais com menos, ampliando a disputa e qualidade dos serviços públicos prestados.

Constituiu-se, então, todo um quadro teórico e uma prática administrativa que visam a modernizar o Estado e a tornar sua administração pública mais eficiente e voltada para o cidadão-cliente [...] Trata-se aqui de colocar em prática as novas idéias gerenciais e oferecer à sociedade um serviço público de melhor qualidade, em que o critério de êxito seja sempre o do melhor atendimento ao cidadão-cliente a um custo menor. (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 17 e 18).

---

<sup>16</sup> Expressão popular que caracteriza em dizer neste contexto que o arrecadado não consegue atender as demandas sociais em seus investimentos em políticas públicas de bem-estar social.

Com essa política, a educação perde o seu fundamento de direito, aproxima-se, move-se na lógica do mercado, é impulsionada por perspectivas gerencialistas, ou seja, se submete às estratégias de controle de qualidade, tratando a educação como mercadoria e a escola como empresa, gerando um sistema de controle, avaliação e responsabilização.

Por outro lado, temos as lutas para que a educação permaneça com direito. Neste sentido, Saviani (2005) afirma que a natureza da educação é relacionada com a natureza do ser humano, uma vez que a educação possibilita ao homem uma segunda natureza e que se trata de um trabalho não material que implica a apropriação da cultura historicamente produzida o que requer o estudo dos clássicos. Orienta-nos, assim, a perguntar pela especificidade da educação.

Compreendida a natureza da educação nós podemos avançar em direção à compreensão de sua especificidade. Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. (SAVIANI, 2005, p. 287).

As políticas educacionais se ajustaram aos princípios do neoliberalismo, a escola sendo arrastada a cumprir as finalidades desse ideário e as pedagogias tecnicistas apresentam-se nas práticas, tendentes a satisfazer os interesses do capital. A lógica apresentada parece ser simples, porém o processo de disputas presentes em contextos de políticas neoliberais, aos poucos contamina a finalidade da escola, com seus ideários e nos faz considerar.

Essa questão tem desdobramentos ainda de outras ordens. Assim, por exemplo, em nome desse conceito ampliado de currículo a escola se tornou um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais, etc.) e uma nova inversão se opera. De agência destinada a atender o interesse da população em ter acesso ao saber sistematizado, a escola se torna uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E se neutraliza, mais uma vez, agora por um outro caminho, o seu papel no processo de democratização. (SAVIANI, 2005, p. 289).

Assim a escola é invadida e aceita funções e tarefas que vem ocupando o tempo, espaço e prática dos professores, para o qual seu foco seria o ensino, porém



está com outras funções e o mais sério é a falta de suporte para execução destas atividades que muitas vezes estão submetidas ao caráter assistencialista que tanto é defendido pelas reformas educacionais na ótica da inclusão social sem direitos. O neoliberalismo trouxe para a educação visões empresariais como redução de custos, de investimentos, atribuição de responsabilidades individuais, independentemente da presença ou não de condições de trabalho. Nessa condição, o mercado efetiva políticas na destinação dos recursos, produção dos conhecimentos e seus acessos, bem como aprofundamento das desigualdades. De acordo com Gentili (1998), trata-se de ajustes da educação aos interesses do mercado, negando-se os direitos sociais, os colocando à disposição do consumo individual, que parte da meritocracia e a capacidade dos consumidores, reduzindo a educação a mercadoria. Neste sentido, Laval aponta que, a finalidade é

Para produzir esses assalariados adaptáveis, a escola em si, a reboque do mercado de trabalho, deveria ser uma organização flexível, em permanente inovação, respondendo tanto aos desejos muito diferenciados e variáveis das empresas quanto às necessidades diversas dos indivíduos. (LAVAL, 2004, p. 16)

A educação neste contexto é concebida como lugar de mudanças, porém não das garantias necessárias para uma educação de qualidade<sup>17</sup>, em especial por se aprofundar na perspectiva imediatista, com intuito de fomentar práticas profissionais inovadoras para comprovar a eficácia e competência, para se adequar ao mercado. Para Possamai (2014, p. 14):

Entende-se que quando a responsabilidade do trabalho passa a ser somente do sujeito trabalhador, retira dos órgãos responsáveis o dever de cuidado com as melhorias e investimentos para um desenvolvimento com qualificação, sendo que neste caso nos referimos à educação.

É possível que problemas enfrentados pela educação sejam resultado da ausência dos compromissos do Estado com a educação de qualidade das classes populares, em administrar o sistema educacional, pois não investe o mínimo

---

<sup>17</sup> Para (CONAE, 2014) a qualidade é o desenvolvimento das questões sociais e como são gerenciadas pela sua gestão, das quais devem contribuir e fortalecer a educação pública e privada, na efetivação democrática. Ao 5º tratar de questões sociais ressaltou as relativas a políticas, econômicas e sociais.

necessário, bem como de não ampliação dos investimentos nos serviços sociais, anulando as necessidades de estrutura para o funcionamento dos serviços públicos em suas esferas, forçando a adaptação e formação de novos profissionais a atender essa lógica. Nos faz refletir, Piccinini e Tonácio (2017, p.59):

Nos passos do reformismo e suas mudanças aprofundou-se o caráter mercantil dado à educação, como a alta rotatividade da mão-de-obra, via processo de terceirização, com a precarização das condições de trabalho, a desregulamentação/flexibilização com a retirada de direitos do trabalhador, com o incremento das tecnologias no/para o ensino, para citar alguns exemplos. Educação, ciência e tecnologia se transformaram em forças produtivas [...].

Em vistas as essas mudanças, busca-se o aligeirar o processo formativo dos professores com uma formação fragmentada em programas de capacitações rápidas, no acúmulo de certificados, adaptando o professor as novas tecnologias, estimulando a serem criativo, ao tempo que se preocupa com suas produções, sistemas de avaliação e recompensas, “A preocupação desta reforma é somente atender ao mercado e sua lucratividade, reforçando o ideário educacional neoliberal e acompanhando os modismos educacionais” (POSSAMAI, 2014, p.17). Tais políticas têm lógicas mercadológicas, levam à precarização da educação e fortalece a desvalorização do docente.

Esta precarização vivenciada pelo professor é consequência de uma forma de vida em sociedade que fortalece a individualidade, onde administrações governamentais se isentam de suas responsabilidades perante a sociedade, difundindo uma ideologia de “liberdade individual”, mas introduzindo nesta liberdade à plena responsabilização do indivíduo por suas ações. Assim, o sucesso e/ou fracasso social depende única e exclusivamente de cada um, individualmente, onde tem sucesso quem apresenta maior competência para desempenhar as escolhas que fez em sua vida. Isso resulta numa sociedade na qual os indivíduos vivem um frenesi, uma busca constante e insaciável do indivíduo, sem identificarem mais quais são suas reais necessidades. (POSSAMAI, 2014, p.19).

As políticas de valorização do professor têm sido caracterizadas pela atribuição de responsabilidade<sup>18</sup> aos professores. Segundo Amaro (2016) as reformas na

---

<sup>18</sup> Luiz Carlos de Freitas chama a atenção para esse processo, reconhecendo que “a ideia de responsabilizar os gestores educacionais pela qualidade da educação vem de longa data, mas no Brasil, em termos legais, começa a ganhar forma nesta década”, sendo impulsionada pelo que denomina “reformas educacionais empresariais” (XIMENES, 2012, p. 354).

educação resultantes do processo de globalização estão focalizadas em eficiência e eficácia dos serviços e na introdução do mercado na administração pública, criando uma hegemonia ideológica conservadora, ligada à lógica neoliberal, pela sua produtividade e atendimento ao mercado. Trata-se de uma política para a produção de resultados predominantemente quantitativos, premiando os bons desempenhos e aplicando medidas aos que não alcançam as metas. Impõe-se um Estado Regulador<sup>19</sup> e Avaliador<sup>20</sup>, que “determina os objetivos e metas e que vai cobrar os resultados a serem alcançados, exercendo, assim, um controle sobre os sistemas sociais, econômicos e políticos” (MAUÉS, 2016, p. 444).

É neste Estado que se formam as políticas e novas regulamentações educacionais. Para Piccinini e Tonácio (2017, p. 60):

Mudaram-se leis e normas que regulavam o funcionamento dos sistemas de educação, com alterações na gestão e reflexos na autonomia das escolas e universidades, na formação, no trabalho docente e no currículo para as diversas áreas, também no monitoramento e controle do processo educativo, via avaliação, e até mesmo sobre a remuneração do trabalho, a exemplo da remuneração variável por mérito (PONTUAL, 2008). Sob a égide da mercantilização travestida de democratização do ensino, as reformas educacionais brasileiras - como o PNE para o período 2001-2010, Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), aprovado durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, e implementado no governo de Lula – trouxeram profundas modificações no modelo de gestão da educação pública, interferindo direta e indiretamente nos sistemas de educação.

Nesta perspectiva, a avaliação centra-se, como um mecanismo de controle e produtividade. Para Maués (2016) a avaliação educacional está cada vez mais próxima às demandas e organizações do mercado, que influenciam diretamente sobre a prática docente e suas responsabilizações<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> No sentido amplo pode-se considerar a produção de regras que orientam e determinam as condutas dos indivíduos, ou seja, conjunto de ideias que permitirão o controle (equilíbrio). Nesta perspectiva o Estado define as políticas e as alinham com os recursos financeiros.

<sup>20</sup> Para Freitas (2007), o Estado interessa em responder os indicativos e resultados, buscando ditar a uniformização do que e como o professor deve ensinar, ou seja, definir os instrumentos avaliativos e acompanhar os resultados das normas.

<sup>21</sup> Como aponta Brooke (2006), experiências de responsabilização direta dos educadores já vêm sendo adotadas em algumas redes de ensino, em grande medida com a roupagem de bonificação de professores e escolas com base no desempenho, numa espécie de responsabilização às avessas, que apresenta graves riscos à ideia de universalidade e igualdade na educação. Com a eventual implantação da responsabilidade vinculada a metas de desempenho, no entanto, a tendência é a ampliação da pressão produtivista sobre professores e escolas, estimulando estratégias de resistência e a adoção de mecanismos de diferenciação na rede pública. (XIMENES, 2012, p. 358).

## 2.3 VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Anotemos como aparece na legislação brasileira a valorização dos professores, já antes referida e que retomamos aqui com algumas reflexões.

Após muitas discussões, manifestações e luta, a lei para o ensino de 1º e 2º graus sob número 5692 de 11 de agosto de 1971, passou a vigorar, porém com o tempo e novos conflitos e discussões, foi modificando a LDB 4.024/61, com suas emendas e artigos, que posteriormente foi substituída pela LDBEN 9.394/96 que está vigente até o presente momento.

Com o país assumindo o compromisso internacional na Conferência Jomtien, em decorrência da qual foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), foram previstas políticas como descentralização, sistema nacional de avaliação<sup>22</sup>, livros didáticos entre outras.

Em 20 de Dezembro de 1996, a nova LDBEN, foi promulgada. O projeto de Lei desta lei “talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei que se tenha notícia no Congresso Nacional” (SAVIANI, 2008, p.57), por ter sido finalizado no palco dos debates do movimento dos educadores.

A LDB/96 contemplou a valorização dos profissionais da Educação Básica em seu artigo 67.

Podemos fazer uma comparação entre o contido na Lei 5692 de 1971 e o expresso na LDBEN de 1996 e observar os avanços com relação à valorização/avaliação:

**QUADRO 2: COMPARAÇÃO ENTRE A LEI 5692/71 E A LEI 9394/96 QUANTO A VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES.**

EIXO	CATEGORIA	LEI 5692/71	LDB 9394/96	OBSERVAÇÕES
Remuneração	Progressão	Não contempla os aspectos de progressão e avaliação de desempenho	Artigo 67: <b>IV</b> - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e <b>na avaliação do desempenho;</b>	A LDBEN de 1996 institui a valorização profissional e a progressão que deve ser legalmente baseada na Avaliação de Desempenho

FONTE: BRASIL (Lei 5692/1971; LDBEN/1996) (Elaboração do autor)

<sup>22</sup> Avaliações como ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico, entre outros. São desdobramentos da Conferência de Jomtien.

Ao se analisar o quadro elaborado, temos que a Lei 5.692/71, não contempla a avaliação de desempenho como um critério de progressão funcional, nem ao menos faz alguma consideração sobre progressões, ou seja, não tinha como objetivo de fato a valorização, ainda que apontasse para a criação dos Estatutos do magistério o que veio a acontecer depois, em face das lutas da categoria. Já a LDBEN 9.394/96 trouxe avanços importantes ao considerar a avaliação de desempenho docente como elemento em cumprimento a Constituição Federal, como uma política de valorização do professor.

## 2.4 RELAÇÕES ENTRE VALORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO: CONDICIONANTES NEOLIBERAIS E APONTAMENTOS CRÍTICO

Estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, visando à valorização profissional, a avaliação de desempenho é parte do processo que visa atender à progressão salarial, pois a avaliação docente, após a década de 1990 com a instituição do Estado regulador e avaliador, assumiu o compromisso de auxiliar na qualidade da educação, mas tal política não foi regulamentada aos Estados e Municípios em suas concepções, permitindo que cada ente da federação, dentro do pacto colaborativo, conduzisse a construção de suas políticas avaliativas.

A necessidade de um sistema de avaliação de desempenho é reforçada na legislação em outros momentos, como na Emenda Constitucional 19 de 04 de junho do ano de 1998, denominada de reforma administrativa do Estado, ainda no governo FHC, na qual a avaliação de desempenho aparece como mecanismo de eficiência e efetividade na vida funcional dos servidores públicos, buscando garantir a qualidade dos serviços públicos.

Além dessa medida é preciso registrar o Parecer CNE/CEB 9/2009 que baseado no estabelecido na LDBEN 9394/96 e na Constituição Federal exarou suas determinações sobre a avaliação de desempenho docente, as quais devem se basear nas seguintes diretrizes:

Art. 5º Na adequação de seus planos de carreira aos dispositivos da Lei nº 11.738/2008 e da Lei nº 11.494/2007, a União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem observar as seguintes diretrizes: [...] XVI -

constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir dos seguintes referenciais, podendo ser agregados outros: [...] 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. XVII - A avaliação de desempenho a que se refere a alínea "c" do inciso anterior, 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; (BRASIL, 2009).

É possível observar que o próprio parecer evidencia algumas implicações e concepções sobre as questões tangentes à avaliação de desempenho docente.

Um assunto de relevo que recai sobre as Diretrizes para a carreira refere-se à avaliação de desempenho. Embora pouco executada pelos sistemas de ensino, crescem as proposições sobre certificação de professores e sobre as concepções avaliativas. De um lado, há os que defendem os critérios formulados pela EC nº 19/98. De outro, os que creem numa melhor eficácia da avaliação a partir de elementos que considerem o trabalho coletivo, as condições objetivas do trabalho individual, a interação com os critérios de formação continuada, a participação dos profissionais na elaboração e execução do projeto pedagógico da escola, conforme estabelece a LDB, dentre outras variáveis. Da mesma forma carecem de instruções sobre a aplicação dos resultados de tais avaliações e como estes devem ser utilizados para determinar a remuneração dos integrantes do magistério. (BRASIL, 2009).

Para Chaves e Siqueira (2013) é expressivo o interesse pela avaliação docente, tanto que esta pauta ganhou espaços em debates e foi discutida em 50 países pelos seus governos e/ou representantes, tornando-se um dos principais temas da atualidade. A avaliação docente se efetiva nas relações políticas educativas e avaliativas, formuladas pelos organismos internacionais com a forte influência do

processo de globalização, uma vez que compõe as reformas do Estado, ou seja, a escola está atravessada pelos interesses de mercado e suas propostas de gestão e avaliação. Para Chaves e Siqueira (2013) o interesse pela avaliação docente se faz pela necessidade de mão de obra qualificada, qualidade da educação e formação, bem como o compartilhamento da responsabilidade pelos fracassos, adotando a lógica de uma avaliação de controle, na qual a função do Estado é medir e criar novas ações políticas sobre o fracasso do desempenho docente. Em consequência, a escola pública é sucateada com gerenciamento empresarial e diminuição dos recursos. Segundo Piccinini e Tonácio (2017, p. 62), “a lógica empresarial de qualidade pode levar à materialização do “fazer mais com menos”. Além da avaliação de desempenho docente é importante ressaltar ainda que, os professores se deparam com as avaliações de larga escala<sup>23</sup>, que estão longe da função social da escola e acabam por si, padronizando a ensino no país, definindo o conteúdo a ser ensinado e desconsiderando as características regionais, assim, reforçam-se ainda mais as desigualdades e competições, onde os resultados são publicizados para aumentar a pressão sobre responsabilização da comunidade escolar.

A divulgação dos resultados educacionais, principalmente dos piores, faz parte das operações dos países centrais, para interferir nas políticas educacionais dos países periféricos, subalternizando-os. Dessa forma, os resultados, ao serem divulgados, trazem consigo a ideia da má gerência, de desperdício de recursos e de falta de produtividade por parte de administradores educacionais e professores. (CHAVES E SIQUEIRA, 2013, p. 4).

Faz-nos pensar, Shiroma et al (2017, p.17):

A mídia é ligeira para divulgar resultados de avaliações em larga escala, de rankings de países segundo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), de Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas por que a greve dos professores não é notícia? Por que tentam inviabilizar as lutas docentes?

Para o neoliberalismo é relevante manter a competitividade, própria do mundo dos negócios, e de seus organismos mundiais, como Banco Mundial. Ajusta-se, assim

---

<sup>23</sup> Exames padronizados em nível de território nacional, com intenção de aferir resultados.

a função da escola, colocando a comunidade escolar ao dispor do mercado para diminuir a pobreza e aumentar os consumidores, em uma abordagem denominada por neotecnicismo<sup>24</sup>, considerada como uma teoria de responsabilização, visto que a aprendizagem é medida por testes padronizados.

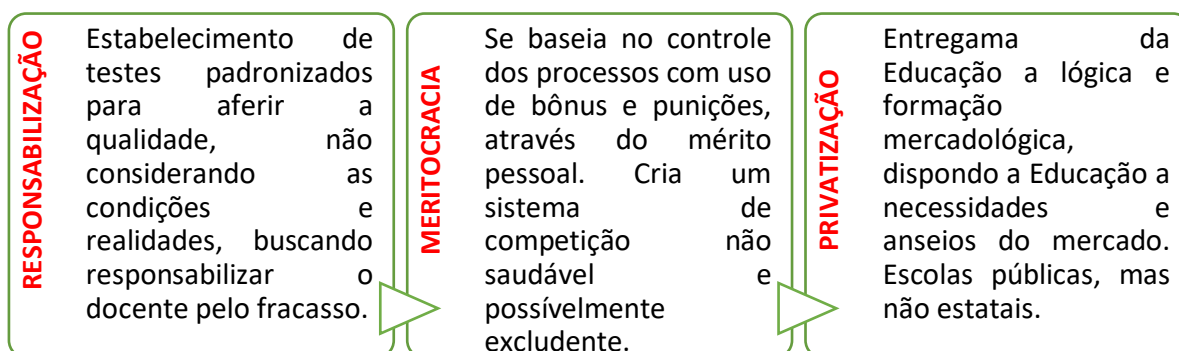
Freitas (2012, p. 384) nos afirma que:

[...] não cabe o simplismo de achar que esta distribuição dos resultados é uma questão de mera competência do professor ou da escola. Tentar resolver esta complexa relação baseado em auditoria, colocando mais pressão no sistema (cenouras e varas), faz com que o entrelaçamento das desigualdades sociais com as desigualdades acadêmicas na sala de aula e na escola seja agravado.

O neoliberalismo postula que os resultados são advindos dos esforços individuais, ou seja, o mérito de cada um, sem considerar as desigualdades sociais presentes nas vidas de estudantes e escolas, em especial das condições e diferenças nas formações docentes, regionalidades, físicas e sociais, não observando as equidades, prejudicando não somente os alunos, e reforçando as pressões no sistemas educacionais e docentes. A meritocracia tem alto impacto na penalização docente, pois motiva na busca de progressão na carreira, expondo os professores às aprovações/reprovações sociais e desmoralização da categoria. Freitas (2012, p. 386) aponta que “A avaliação mexe com a vida de alunos, professores, pais e gestores”.

Freitas (2012) analisa que as políticas de avaliação docente se estruturam em três grandes categorias, conforme abaixo:

**Figura 2: CATEGORIAS DA AVALIAÇÃO DOCENTE, SEGUNDO FREITAS (2012).**



FONTE: FREITAS (2012), (Elaboração do autor).

<sup>24</sup> Segundo Freitas (2012, p. 383) “Este neotecnicismo se estrutura em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados”.



Ao analisar o quadro podemos observar que as categorias se relacionam, desencadeando ações que impactam as políticas e práticas educacionais, pois segundo Freitas (2012, p. 386) afirma a “Responsabilização e meritocracia são duas categorias, portanto, intimamente relacionadas. A terceira categoria é a da privatização [...] visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação”. Essas três categorias partem da prática de avaliação de desempenho docente que busca gerar resultados e diagnósticos, os quais são a base para a criação de novas políticas educacionais.

Desvalorizar a escola pública e a categoria de profissionais que atua nela é, segundo Freitas (2012, p. 386) “O argumento central e oportunista dos defensores desta estratégia que desresponsabiliza o Estado pela educação pública”. Esse autor diz ainda que “assim como os ricos podem escolher as escolas nas quais querem matricular seus filhos, também os pobres devem poder fazê-lo”. Lógico que a escola pública que deveria garantir esse padrão de qualidade, uma vez que o direito determina que a educação de qualidade, é dever do Estado. Transferir os recursos para a iniciativa privada é um ataque contra a escola pública e o futuro das classes populares que dependem dos serviços públicos.

Para Freitas (2012) o Brasil está andando na contramão das políticas educacionais adotadas de âmbito internacional, pois seguimos o modelo executado pelo Estados Unidos da América que frente ao PISA está na média, mas deveria buscar as referências em países como Uruguai que resguarda a identidade dos educandos, docentes e instituições educativas para evitar as comparações, ou a Finlândia que avalia os alunos de maneira aleatória, e não da escola, sem divulgar os resultados ou gerar classificações, eliminando o sistema de exclusão e competitividade, bem como ação docente em favor de bonificação, premiação e reconhecimentos.

Não, nós não fazemos isso [avaliar o desempenho da escola]. Acabamos de avaliar o desempenho dos alunos em todo o país, e não da escola. Por exemplo, quando estamos fazendo avaliação em matemática, ela é baseada em uma amostragem aleatória. E nós nunca divulgamos os resultados escola por escola ou município por município. Nós apenas olhamos a situação em geral do país. Não fazemos listas de classificação. (ZASTROW, 2008 apud FREITAS, 2012, p. 390 e 391).

Há um risco nas políticas avaliativas adotadas progressivamente pelo Brasil e seu tratamento com os resultados dos testes e avaliações, pois elas resultam em

geração de novas políticas, que determinam como serão destinados os recursos aplicados na Educação. Freitas (2012, p. 386) afirma que:

Praticar política pública sem evidência empírica, mais do que gastar dinheiro inadequadamente, caracteriza violação da ética já que não se devem fazer experimentos sociais com ideias pouco consolidadas pela evidência empírica disponível.

Considerando a expansão das políticas neoliberais em nosso país, a globalização tendeu a uma maior disputa e concentração do mercado mundial e a exigir políticas educacionais consentâneas com os seus objetivos. Schlesener (2009) aponta em seu livro<sup>25</sup> que o modo de produção econômico acentuou as desigualdades sociais e a precarização do trabalho, buscando criar alguns “perfis” de profissionais, visto que a perspectiva política está pautada na redução e gerenciamento do Estado, o que fragmenta as práticas sociais e educativas que afastam a Educação de sua finalidade, da formação<sup>26</sup> integral.

Segundo as políticas neoliberais, as reformas de ensino reforçam mais os mecanismos de controle e avaliação. O Estado amplia a oferta de educação, mas não aumenta os investimentos, isto têm reforçado as desigualdades e acúmulo de desconforto para os docentes.

As novas políticas públicas para a educação não vêm acompanhadas do devido investimento do Estado, gerando contradições entre o discurso dos políticos e a prática. Aumentam-se as exigências, principalmente ativando mecanismos de avaliação, sem investir na estrutura ou nos salários dos professores, condições básicas para um ensino de qualidade. Vive-se um permanente dilema entre a precariedade real das condições materiais e intelectuais e o sonho de uma escola renovada que possibilite ao indivíduo desenvolver suas capacidades. (SCHLESENER, 2009, p. 168)

Apesar de um sistema avaliativo de desempenho, muitas vezes injusto, e as precárias condições de trabalho impostas pela ausência do Estado e implantação de políticas neoliberais<sup>27</sup>, muitos docentes têm se esforçado constantemente pela

---

<sup>25</sup> A escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci, 2009, autora Anita Helena Schlesener. Editora Liber

<sup>26</sup> Laval (2019) acrescenta que esse interesse do setor privado na educação, procurando ter o controle sobre a formação fundamental e profissionalizante, é o grande objetivo do empresariado, pois essa formação determina os níveis de eficácia econômica e de inovação, fornecendo um mercado muito favorável às empresas. (COSTA FILHO, 2021, p. 78).

<sup>27</sup> São justamente as abordagens economicistas, criticadas por Oliveira, que pressionam pela definição de qualidade e responsabilização com base predominantemente em resultados de testes, reduzindo

efetivação de uma Educação de qualidade e justa, bem como na superação das desigualdades geradas pelos interesses do capital. Para Schlesener (2009, p. 173) “Há que reconhecer que existem professores que se empenham e dedicam seus dias a uma atividade renovadora. São verdadeiros heróis que lutam contra a corrente e conseguem, muitas vezes, fazer muito com um mínimo de condições”.

É neste sentido que esta pesquisa busca analisar as políticas de avaliação de desempenho docente adotada no município de Piraquara, visando em quais princípios está assentada e quais são suas contradições.

---

o direito à educação, e suas dimensões coletiva, igualitária e processual, à ideia de direito à aprendizagem, de viés fortemente individualista e centrado no resultado, capaz de criar oposições entre o estudante e o sistema, compreendidos como cliente e empresa. Nesta perspectiva, o direito público à educação torna-se o direito privado do consumidor de produtos educacionais. (XIMENES, 2012, p. 360).

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA NO CONTEXTO DO ESTADO DO PARANÁ

Esta seção, tem por objetivo, apresentar e analisar as políticas públicas de desempenho adotadas pelo município de Piraquara no Estado do Paraná, no período de 1989 a 2022, visando compreender seus processos de construção e efetivação como uma política pública.

Este estudo, realiza-se segundo os procedimentos da pesquisa documental, que visa analisar os documentos existentes sobre a construção e efetivação das políticas de avaliação docente.

Para Severino (2012, p. 106):

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Conforme apontado por Severino (2012), os documentos são matéria-prima, que sintetizam as expressões dos interesses e construções históricas dos resultados dos conflitos, interesses, políticas históricas e relações sociais, resultantes da existência humana. Neste ponto, segundo Evangelista (2009, p. 5): “Na efervescência dessas determinações se encontram pesquisador, documento e teoria”.

Podemos pensar com McNally (1999, p. 43) que discursos não são “aleatórios e arbitrários”. Desse modo, essa espécie de reflexão funciona como solo fértil para a deflagração das primeiras perguntas por parte do pesquisador: se os documentos trazem discursos que não são aleatórios, nem arbitrários, qual o seu sentido? Thompson (1981, p. 57- 58) argumenta que eles ajudam “a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestaram, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social” Trabalhar com eles supõe, portanto, considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico. Compreendê-los pode significar avançar na direção da apropriação, segundo Gramsci (1966, p. 12), da “consciência daquilo que somos realmente”, consciência concebida como “produto do processo histórico até hoje desenvolvido” do qual é preciso fazer o “inventário”. (EVANGELISTA, 2009, p. 4 e 5).

Ainda, para Evangelista (2009, p. 6) “Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa”, que leva o pesquisador a encontrar os sentidos do documento, da construção e intenções históricas.

Severino (2012), por sua vez, orienta o pesquisador, a realizar análises de maneira a revelar as intenções e o que há por de trás de tais documentos, evidenciando, como foi produzido, suas razões e finalidades, além da escrita “romântica”<sup>28</sup> ou rigorosamente objetiva e ampla, em seus sentidos.

Como já dito, esta seção tem como finalidade apresentar as políticas de avaliação docente, conforme a seção anterior, este texto fará análise de fontes primárias das legislações sobre o tema investigado, sendo eles: Planos de Carreiras do Magistério Público do Município de Piraquara/PR, Manual de Avaliação da Prática Profissional, Estatuto Público do Magistério Municipal entre outras.

### 3.1 A PROPÓSITO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: ORIGENS HISTÓRICAS.

A ideia de uma educação de qualidade e principalmente pública, não emergiu dos discursos dos reformadores nos tempos atuais, mas, vem sendo, almejada e planejada, desde o período das aulas Régia<sup>29</sup>, após a expulsão dos Jesuítas no ano de 1759, que detinham, por designação real, a incumbência da educação escolar na Colônia Brasil e em todo o reino de Portugal. O governo de D. José I, tendo à frente o seu ministro José de Carvalho e Melo (um déspota esclarecido) implantou reformas de educação como as Aulas Régias.

A expulsão dos Jesuítas faz parte das reformas do Estado promovidas no reinado de D. José I e efetivadas pelo Ministro Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782). Essa medida drástica simboliza uma ruptura do governo português com o pensamento escolástico e com uma tradição de dois séculos, dando espaço para modernização que se pretendia com a criação de um estado secular e realista (CARDOSO, 2011, p. 180).

---

<sup>28</sup> A palavra romântica é aplicada em seu sentido figurado com ideia de denotar que os documentos evidenciam os registros com a intencionalidade do autor e/ou breve e amplo no uso da palavra, descrevendo, sem explicitar em alguns momentos a intencionalidade.

<sup>29</sup> Criação da escola pública no reino de Portugal que incluía o Brasil na condição de colônia, na criação de um sistema educacional, após a expulsão dos jesuítas do reino português, após divergência inconciliável (CAVALCANTI, 2004).

Com a implantação das Aulas Régias, afirma Cardoso (2011) que a Coroa portuguesa se dedicou a iniciar a criação de legislações para as escolas públicas e particulares. Após a independência, em 1822, com a promulgação da Constituição em 1824, a educação é prevista como direito civil e político, ainda não era obrigatória, se destinando, apenas, aos cidadãos livres.

A partir de então, surgem os primeiros procedimentos de avaliação de desempenho de professores, onde, era designado conferir o cumprimento das obrigações dos professores, ou seja, observar apenas a conduta pessoal, sendo fontes de informações os párocos, chefes da polícia e os pais dos alunos, porém após a Independência do Brasil, a responsabilidade de avaliar o desempenho docente, passou a ser das Câmaras Municipais.

Conforme Cardoso (2011, p. 190):

Na tentativa de padronizar os procedimentos de avaliação destinados não só às escolas públicas, mas também às particulares, o governo municipalizou, com uma lei específica sobre a matéria, a Lei de 1º de outubro de 1828, a fiscalização da casa-escola, que compreendia, entre outros itens, o exame do estado físico de suas instalações. E foi reforçada posteriormente por outras medidas legais que visavam manter o cumprimento dos interesses públicos que o Estado representava, dentro da escola-residência, local da vida privada do professor, de sua família e por vezes até de alunos que, vindos de outras localidades moravam em pensões que alguns professores mantinham na mesma residência. Quanto à avaliação de desempenho dos professores e das aulas públicas, também ficou ao encargo da Câmaras municipais, a quem competia “vigiar sobre as escolas de instrução primária da mocidade”, conforme determinada na mesma lei de 1828.

Para Saviani (2019), as avaliações levantadas nesse período eram de caráter discrepante, pois as fontes pesquisadas não evidenciavam os elogios e reconhecimentos, ou seja, o potencial de instruir bem, mas, sim a capacidade quantitativa de se instruir o maior público, com o menor custo.

Na primeira metade do século XIX, portanto, sob a vigência da Lei das Escolas de Primeiras Letras, a instrução pública caminhou a passos lentos. As críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa; a falta de preparo (a tentativa de resolver esse problema com a criação de Escolas Normais ainda não surtira efeito e vinha sendo objeto de críticas constantes), parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava frequente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção nas escolas. A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública. (SAVIANI, 2019, p. 129 e 130).

Com a necessidade de uma reforma da instrução pública, foi aprovado o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário, através do Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, em que prevê a necessidade de instrução pública primária, “Mas é de notar, também, a ênfase na questão da inspeção escolar...” (SAVIANI, 2019, p. 131). O Regulamento de 1854, no artigo 3º e inciso 5º, estipula a importância e incumbência do inspetor de ensino.

Coordenar os mapas e informações que os Presidentes das províncias remeterem anualmente ao Governo sobre a instrução primária e secundária, e apresentar um relatório circunstanciado do progresso comparativo neste ramo entre as diversas províncias e o município da Corte, com todos os estabelecimentos que a tal respeito puder ministrar. (TAMBARA e ARRIADA, 2005, p.31).

Segundo Saviani (2019), os inspetores de ensino eram subordinados aos delegados de distritos, porém foram relevantes para a construção da educação naquele momento, pois se responsabilizavam pela organização do ensino. De acordo com Santi; Schelbauer; Castanha (2022, p. 4).

[...] papel relevante dos inspetores de ensino, na disseminação de escolas primárias. De tal modo, consideramos que a inspeção do ensino se configurou na base para o desenvolvimento educacional na primeira metade do século XX, pois os inspetores eram os intermediários entre o governo e as escolas/professores. Além de fiscalizarem o ensino fazendo cumprir os determinantes legais, disseminavam um tipo de ensino que tinha por base a alfabetização e a nacionalização, mas também buscavam melhorias para as condições precárias onde a maioria das escolas se encontrava, com orientação aos professores nas atividades burocráticas e pedagógicas. Pelos relatórios encontrados é possível constatar que esses sujeitos faziam tentativas de ir até as escolas urbanas e rurais, enfrentando os desafios que o caminho impunha e, muitas vezes não conseguiam chegar em todas as escolas que deviam visitar. Os inspetores eram obrigados por lei a fazer registro de suas visitas às escolas e produzir relatórios, que deveriam ser encaminhados aos seus superiores na hierarquia administrativa.

Os inspetores mantinham o contato e relação das escolas com o governo, apresentando o panorama de como eram organizadas e funcionavam as escolas, das quais, realizavam registros que corroboraram para as decisões e construções de ações e legislações da educação.

Nesse sentido, podemos enfatizar que o serviço de inspeção está na base do desenvolvimento educacional, pois as modificações que ocorreram no ensino, no Estado, se deram mediante os apontamentos que esses sujeitos fizeram em seus relatórios que foram apresentados para seus superiores na hierarquia administrativa. (SANTI; SCHELBAUER; CASTANHA. 2022, p. 4).

O serviço dos inspetores da educação persistiu no tempo histórico do Brasil, se intensificando na República, após a expansão da rede de escolas, reforçando seu caráter avaliador e “[...] as visitas que os inspetores periodicamente fazem nas escolas produzem sempre os melhores resultados, quer quanto à distribuição e localização das mesmas, como também ao trabalho apresentado pelos professores” (PARANÁ, RPE, 1928b, p.140). Os trabalhos dos inspetores da educação eram reconhecidos, porém aos poucos, foram sendo moldados a uma avaliação comparativa de empresa e ao modo de produção capitalista.

A inspeção do ensino tem de ser forçosamente o pivô, em torno do qual o aparelho escolar moverá, a fim de concentrar as suas energias. Nenhuma empresa progride sem fiscalização, e quem a dirige tem de conhecer, como a palma de suas mãos, os homens e as coisas que aí se congregam diariamente, o que entra o que sai, o que dá lucros e o que dá prejuízo, tudo em suma que diz respeito à integridade progresso do estabelecimento (PARANÁ, 1921a, p.10).

Nesta direção, aos poucos, o trabalho docente se adequava à lógica produtiva, formando novos mecanismos de avaliação, partindo da produtividade, da qual em sua construção foi aceita pelos professores naquele momento, como uma perspectiva de cumprimento e execução da educação e instruções do trabalho docente.

Em vista do avanço na racionalidade produtiva, a “racionalidade pedagógica que encontrava respaldo na organização do trabalho fabril teve, de certo modo, boa aceitação pelos professores” (SOUZA, 2008, p. 45) e gestores, a fim de garantir maior eficiência ao trabalho escolar. Diante disso, era necessária maior eficácia no serviço de fiscalização feito pela inspetoria de ensino, pois dentro dos princípios da racionalidade científica havia a necessidade de supervisão constante do trabalho, com intuito de que as instruções fossem de fato cumpridas pelos trabalhadores. (SANTI; SCHELBAUER; CASTANHA. 2022, p. 5).

Mas, a efetivação de uma política de avaliação de desempenho docente sólida, de ordem internacional e intencional se inicia com a expansão dos reformadores empresariais<sup>30</sup> nos Estados Unidos, defendendo a ideia de consertar a educação americana, política influenciada por princípios da gestão empresarial.

Dessa iniciativa, surge o relatório Nation at Risk (A nação em risco), que visou apontar o caos na educação americana. Sobre a educação norte americana, Freitas (2012) reforça que houve criação de novos relatórios, técnicas e métodos de análises

---

<sup>30</sup> Termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011)



de dados, considerados enganosos e distorcidos, “Também foi embasada desde a sua criação por uma variedade de técnicas questionáveis – incluindo métodos enganosos de análise de dados, distorção de dados e resultados de relatórios, e supressão de evidências contrárias.” (BERLINER; BIDDLE, 1995 apud FREITAS, 2012, p. 381), bem como, criação de programas que prejudicaram as escolas e permitiram um investimento financeiro, desnecessários e sem retorno qualitativo, além de impactar na moral dos educadores, frente a sociedade de forma pouco positiva.

Com dados evidentes de um caos na educação, era necessária uma maneira de mapear e encontrar algum agente para a responsabilização, realizando de maneira convincente, legal e respaldada em documentos e estudos.

No Brasil, a mesma ação empresarial ocorreu, segundo Gonçalves, Guerra, Deitos (2020, p. 898) com a definição de um projeto educacional, articulado com os Organismos Internacionais, evidenciou-se o início das reformas educacionais pretendidas, que tiveram influência do Movimento Todos pela Educação<sup>31</sup>. A educação brasileira, de maneira mais articulada, passou a ser acompanhada por grupos de interesse econômico, do capital, que passaram a intervir na formulação e implementação de políticas públicas educacionais, reforçando os parâmetros impostos pelo Banco Mundial.

Sobre o Todos pela Educação podemos referir que,

Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Para Saviani (2007), com a ascensão do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), houve a aproximação dos organismos empresariais, ao mesmo tempo, um

---

<sup>31</sup> O movimento Todos pela Educação, segundo informações em site oficial é definido: “O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente - não recebe recursos públicos. Para mantermos o trabalho por uma escola pública de qualidade, contamos com a contribuição de mantenedores e apoiadores engajados com a causa e que acreditam que dá para mudar o Brasil pela Educação!”. <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/> Acesso em: 08 abril 2022. Segundo Saviani (2007, p. 1243) o movimento nasceu em 6 de setembro de 2006 em São Paulo.

distanciamento de suas bases originárias, ou seja, pode-se observar que em alguns momentos, houve a presença de parcela da sociedade, e não com envolvimento dos educadores e seus movimentos. Segundo Freitas (2012, p. 381) naquele momento histórico, o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, na função de assessor da presidenta Dilma Rousseff, na coordenação da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo, também desempenhava a função de presidente do Conselho de Governança do movimento Todos pela Educação. Na imagem abaixo, seguem os mantenedores e apoiadores do movimento.

**Figura 3** – Instituições que mantêm o grupo Todos pela Educação

### Mantenedores

---



**Figura 4 – Instituições que apoiam o grupo Todos pela Educação**

### Apoiadores

---



Fonte: Site Todos pela Educação<sup>32</sup>

Para Gonçalves, Guerra, Deitos (2020), o Estado abriu possibilidades para as organizações nacionais e internacionais avançarem com os interesses do Neoliberalismo, influenciando nas construções políticas e financiamento da educação, ampliando as tensões e contradições do capital, bem como, aplicando as políticas educacionais, ampliando e intensificando os processos de avaliação, fortalecendo uso de mecanismos para medir as competências e habilidades, em especial do professor.

A ideia de medir as competências e habilidades por meio das certificações, não foi originária do Brasil, mas sim, chegada e apropriação de culturas externas, contaminadas pela lógica da iniciativa privada, desconstruindo a especificidade da educação. Segundo Shiroma e Schneider (2011, p. 32) a certificação de competências se iniciou na França, no ano de 1970, onde o movimento operário, buscava através

---

<sup>32</sup> Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/?gclid=CjwKCAjwur-SBhB6EiwA5sKtjgvJ2fC4y39yKzPBIWjNzrqXHelLrab3YgtExrRtS5sxE4oTa6GJnRoCCVIQAvD\\_BwE](https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/?gclid=CjwKCAjwur-SBhB6EiwA5sKtjgvJ2fC4y39yKzPBIWjNzrqXHelLrab3YgtExrRtS5sxE4oTa6GJnRoCCVIQAvD_BwE). Acesso em: 08 abril 2022.

de suas reivindicações e protestos, alguma forma de reconhecimento pelos seus conhecimentos e saberes profissionais, que foram sendo adquiridos e buscados durante suas práticas, porém foi em torno do ano de 1980, que os empresários começaram a se utilizar das certificações como uma estratégia e requisitos para a produtividade, na busca de potencializar o mercado competitivo da produção. Neste contexto, é importante refletir as considerações de Shiroma e Schneider (2011, p.32):

É interessante observar como o capital transformou essa reivindicação original dos trabalhadores em uma ferramenta de gestão, visando atender aos interesses particulares de sua classe, aparentando atender aos dos trabalhadores. Esse movimento contribuiu para construir consenso em torno dos benefícios da certificação para ambos, capital e trabalho. Sob a justificativa de otimizar os serviços públicos, melhorar sua eficiência e qualidade, os mecanismos de avaliação e certificação de competências foram gradativamente introduzidos também no setor público, atrelados à remuneração por desempenho.

Com o tempo, a lógica do mercado, foi aos poucos, invadindo os serviços públicos com o discurso pautado na eficiência, eficácia e qualidade, sem considerar e respeitar as iniciativas de cada segmento, sendo que no Brasil a certificação de desempenho foi implantada nas instituições públicas após a Reforma Gerencial do Estado<sup>33</sup>, que usou como justificativa, “a necessidade de a administração pública adotar conceitos e ferramentas de avaliação da qualidade do setor produtivo” (SHIROMA E SCHNEIDER, 2011, p. 32). Além da responsabilização dos professores, buscou-se mudar gradativamente a profissão, lhe atribuindo novas funções, desqualificando ainda mais, a classe docente. Conforme Shiroma, et. all. (2017, p. 17), se estabelece uma nova forma de profissionais, como se um, professor, formado de maneira aligeirada, com a denominação de para-professores, dos quais assumem algumas funções no ambiente escolar, das quais denominaram como: voluntários, tutores, auxiliares, monitores, estagiários, oficinairos e os famosos amigos da escola. Desta maneira, as políticas educacionais foram ajustadas as pressões econômicas dos organismos mundiais, submetendo a educação a semelhança de um setor

---

<sup>33</sup> Segundo Shiroma e Scheneider (2011) a gestão construída pelo governo de Fernando Henrique Cardoso se apoia na gestão dos resultados, com os argumentos dos princípios da eficiência, eficácia, qualidade nos serviços prestados, responsabilização, desempenho e flexibilidade, pensando em políticas de remuneração por desempenho/competências, levando a extinção a isonomia salarial e proporcionando a divisão entre classes trabalhadores, fortalecendo as políticas e posturas de competição. Nesses padrões o Estado, se isenta de suas responsabilidades, fortalecendo a lógica neoliberal, transferindo suas responsabilidades aos trabalhadores.

produtivo privado, ou seja, a busca de um professor requerido pelo mercado, dotado de força de trabalho e de baixo custo, como consequência, tem-se o fortalecimento dos sistemas de certificações, gratificações e outras formas de bonificação, que se relacionam, ao desempenho, e este desempenho deve ser continuamente monitorado e avaliado, (Shiroma, et al., 2017, p. 23).

Tais medidas convergem com a estratégia do Banco Mundial (2010, p. 9) para a Educação 2011-2020 segundo a qual os países devem implementar “uma cultura de monitoramento e avaliação de resultados”, englobando os professores. Trata-se de conseguir a adesão dos professores ao projeto reformista conduzido sob novas bases e com novas exigências. (SHIROMA, et al., 2017, p. 25, 26).

Para acompanhar o desempenho e rendimento do professor, surgem novas políticas educacionais, com vista a análises de resultados, que acompanham a vida escolar dos alunos, são as consideradas avaliações de larga escala<sup>34</sup>, com o objetivo segundo Shiroma, et al., (2017, p. 25) de pensar a distribuições de recursos financeiros, composição curriculares, gerenciamento de sistema e controle, especialmente sobre os professores, apontando a possível inaptidão de ensinar e realizar a autoavaliação. “Paradoxalmente o professor é o veneno e o remédio das mazelas do país. Portador de tamanha responsabilidade, torna-se objeto de avaliação e monitoramento” (SHIROMA, et al., 2017, p. 24).

Vale ressaltar que o professor não é o único responsável pelos sistemas, existe o envolvimento e investimento do Estado na efetivação da educação, não apenas no que tange a financiamento, mas também na garantia da estrutura educacional. Para Shiroma, et al., (2017, p. 34), foi nos anos 2000, que se consolidou a ideia de responsabilização do professor. Este apontamento é tanto para o que diz respeito à sua formação, à realização das suas funções, a não atualização de seus métodos e ao uso das tecnologias de comunicação. Não se fala nas condições de trabalho do

---

<sup>34</sup> “Os exames nacionais de avaliação em larga escala acompanham o aluno por toda trajetória escolar, a saber: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA). (SHIROMA, et al., 2017, p. 25). Para Gonçalves, Guerra, Deitos (2020, p. 903): “Não obstante, a avaliação em larga escala se torna o eixo de monitoramento e controle estruturante da política educacional brasileira a partir de 1990, e passou a influenciar e direcionar os mecanismos para as políticas de gestão e financiamento da educação e as políticas curriculares nacionais”.

professor cada vez mais intenso e precarizado, submetido que está a trabalho temporário, perdas de direitos ou seu não cumprimento, não remuneração legal e digna, e a constante transferência de responsabilidade e gestão da educação que deveria ser dos órgãos estatais que são entregues aos órgãos privados. O professor não pode ser o único responsável pela educação, pois ele é parte de um sistema. Reflete Shiroma, et al., (2017, p. 34).

Esclareça-se que “ser responsabilizado” não equivale a “ser responsável”, dado que responsável nós, professores, somos pela seriedade, empenho e compromisso com que realizamos o trabalho pedagógico; o que não é admissível é responsabilizar exclusivamente o professor pelo desempenho de alunos e, pior, pelo seu desempenho futuro no mercado de trabalho e pelas dificuldades econômicas que vier a enfrentar; em suma, responsabilizar o professor pela crise, pela pobreza e outras mazelas produzidas pelo sistema capital.

Segundo Gonçalves, Guerra, Deitos (2020, p. 903) a avaliação docente se submete a lógica do mercado, que se encontra insaciável, aproximando as políticas educacionais às dinâmicas de produção e atuais relações sociais, perdendo a centralidade no processo de ensino-aprendizagem com a intenção da emancipação do indivíduo, mas voltadas a uma reforma empresarial, regulada e submetida ao cumprimento das regras, com seu foco nas competências e habilidades e relacionadas à competitividade e individualismo.

Para Freitas (2012), a competição no ambiente educacional, promove a falta de colaboração, sendo este um dos aspectos essenciais para a realização do trabalho coletivo e sustentação das relações interpessoais e profissionais. As políticas de responsabilização, pressionam os docentes na busca de obter um desempenho ajustado à competição.

No Brasil, houve uma busca pela instauração de políticas em formato de Exames Nacionais, com a finalidade de aferir as competências e conhecimentos dos docentes, e servindo paralelamente como avaliação dos cursos de formações de professores, como a exemplo o Certificado Nacional de Proficiência Docente<sup>35</sup>,

---

35 Segundo Shiroma e Schneider (2011, p. 33): Esse Exame de Certificação previa a criação de instrumentos de avaliação com base em matrizes de conhecimentos, competências e habilidades. Essas matrizes, segundo o Ministério da Educação (MEC), foram estabelecidas de forma coletiva, participativa e democrática por “mais de 7 mil profissionais da Educação”, em 27 encontros estaduais e um encontro nacional, ocorridos em agosto e setembro de 2003, respectivamente. (BRASIL, 2003,

elaborado pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do MEC, que por enquanto, está em suspenso, após as críticas, manifestações e resistências dos professores e suas entidades, uma vez que, o Exame, desconsiderava propostas e estudos da área, e se, centrava em finalidades (FREITAS, 2003, p. 2).

Outros documentos e legislações foram pensadas e criadas, com o argumento, de que a avaliação é um dos mecanismos mais eficientes para a melhoria da qualidade da Educação pública básica. Aos resultados da avaliação seriam atreladas às políticas de bonificação, aliás, propostas e implementadas com base nas recomendações do Banco Mundial.

Mas, atenhamo-nos na legislação pertinente sobre avaliação. Abaixo segue o quadro onde se apresenta legislação brasileira atinente a avaliação e responsabilização docente. Este quadro foi elaborado pelo autor desta pesquisa a partir do artigo *Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente*, de autoria de Shiroma e Schneider (2011).

**QUADRO 2: LEGISLAÇÕES DE AVALIAÇÃO DOCENTE EM AMBITO FEDERAL**

LEGISLAÇÃO	AUTOR	INSTITUI	FINALIDADE	OBSERVAÇÕES
Portaria 1403/2003	Ministro da Educação Cristovam Buarque	Dispõe sobre a implantação de um sistema de certificação de competências dos professores.	Avaliaria conhecimentos e competências de professores e concluintes com o objetivo principal de servir como instrumento para avaliar os cursos de formação de professores.	O “Certificado Nacional de Proficiência Docente”, que seria concedido aos aprovados, não seria pré-requisito para o ingresso na carreira ou para promoção salarial dos professores.  A Portaria nº 1.403/2003 encontrava respaldo legal na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que previa a criação de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de Educação Básica.
Projeto de Lei (PL) nº 1.088/2007	Gastão Vieira (PSDB/M A)	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir o exame	Pretendia alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Para o autor do PL, o Exame estabeleceria “um marco de padrão de qualidade para ingresso na carreira” e induziria “positivamente à

p. 9). Por ser coletivo foi alvo de embates e debates, na busca de implementar a melhor política, pois não poderia se partir de um documento pronto a aceitação dos professores.

		nacional de certificação como pré-requisito para o exercício do magistério na educação básica e dá outras providências.	Nacional (LDBEN) para instituir o Exame Nacional de Certificação como um pré-requisito para o exercício da docência na Educação Básica.	melhoria da qualidade dos cursos de formação inicial”.  Com relação ao público-alvo, o texto desse PL explicita que o Exame avaliaria conhecimentos, habilidades e competências de candidatos à carreira docente e diplomados após a data de possível vigência da Lei, não sendo, portanto, retroativo aos professores já em exercício e aos diplomados antes dessa data.
Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 403/2007	Senador Wilson Matos (PSDB/PR)	Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB).	O ENAMEB avaliaria o desempenho, habilidades e competências apenas dos docentes no exercício efetivo do magistério, não contemplando os aposentados e candidatos à profissão.	O ENAMEB seria estendido ao setor privado e deixado a critério dos sistemas de ensino a possibilidade de utilizar os resultados do Exame como parte de programas de avaliação de desempenho para fins remuneratórios e de progressão na carreira docente.  Não ficatotalmente claro se o ENAMEB seria um instrumento de avaliação teórica ou prática do professor, ou seja, se avaliaria conhecimentos ou de fato desempenho em sala de aula.  O autor do PLS nº 403/2007 sugere se tratar de efetiva avaliação de desempenho.  O PLS nº 403 foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal com emendas, em caráter terminativo, sendo remetido à Câmara dos Deputados em 25/09/2009, quando é apresentado como PLS nº 6.114/2009.  O deputado Antônio Carlos Biffi (PT/MS) foi designado relator do PLS nº 6.114/2009, que acredita a necessidade de



				<p>instituir por lei federal um sistema de avaliação docente como proposto nos dois projetos em apreciação [PLS nº 6.114/2009 e PL nº 1.088/2007]”.</p> <p>O Substitutivo não explicita, como o texto do PLS nº 403/2007, o objetivo de avaliar o desempenho dos docentes, mas sim o de <b>aferir</b> conhecimentos, habilidades e competências de docentes em exercício efetivo, de habilitados para a docência e de candidatos ao ingresso nessa carreira. (BRASIL, 2010e). Então, o PLS nº 6.114/2009 também pretende ampliar o foco do ENAMEB. Além disso, demarca que o Exame será constituído de provas com uma parte geral e outra específica e seus resultados poderão ser utilizados pelos entes federados para fins de seleção de professores, como parte de programas de avaliação de conhecimentos ou de progressão na carreira.</p>
Portaria Normativa nº 6/2009	Ministro da Educação Fernando Haddad	Institui o “Exame Nacional de Admissão de Docentes”.	Disponibilizar parâmetros nacionais para a realização de concursos para contratação de docentes para a educação básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.	<p>Conferir parâmetros para autoavaliação dos futuros docentes, com vistas à continuidade da formação e à inserção no mundo do trabalho, contribuir para a melhoria do desempenho profissional de futuros docentes, avaliar a compatibilidade entre o perfil do docente e as diretrizes curriculares nacionais [DCN] dos cursos de licenciatura e pedagogia, entre outros.</p> <p>O Exame de Admissão avaliaria competências e habilidades imprescindíveis à vida docente, ao mundo do trabalho e ao exercício da</p>

				<p>cidadania, tendo como base matriz de competências.</p> <p>Um ano após a publicação da Portaria Normativa nº 6, o ministro Fernando Haddad lança a Portaria Normativa nº 14, por meio da qual institui o “Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente”.</p>
PLS nº 319/2008	Senador Cristovam Buarque (PT)	Cria o décimo-quarto salário dos profissionais da educação da rede pública e dá outras providências.	Emsuma, o PLS constitui um incentivo econômico aos profissionais da Educação para que elevem a produtividade e o IDEB de suas escolas em 50% no ano escolar.	<p>A criação do 14º salário na Educação Pública com base na “literatura empresarial”, que apresenta “vários exemplos positivos de que o incentivo salarial é um eficiente estimulador da produção”.</p> <p>Transfere a relação incentivo <b>salarial-productividade do campo empresarial</b> diretamente para o setor público de Educação, acreditando que “somente com a satisfação financeira dos educadores”, entendidos como “peça principal da educação”, é possível “tornar mais eficazes as escolas” e, assim, dar o salto de qualidade que [o Brasil] precisa para ingressar no seleto grupo de países que priorizam a educação e são aclamados como desenvolvidos.</p> <p>Nos termos colocados pelo PLS nº 319/2008, a elevação do IDEB em 50%, ou a um índice superior a 7.0 – o que representaria uma revolução, se considerados os IDEB e as condições dos sistemas de ensino atuais, poderia ser alcançada se os trabalhadores da Educação recebessem um empurrão salarial.</p> <p>Na Colômbia, apenas 0,8% dos professores foram premiados quando essa</p>

				política foi implementada em meados de 1990.
Portaria Normativa nº 14/2010	Ministro Fernando Haddad	Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente	A nova Portaria constitui apenas uma atualização da Portaria nº 6, adicionado de oferecer um diagnóstico dos conhecimentos, competências e habilidades dos futuros professores para subsidiar as políticas públicas de formação continuada e construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de formação inicial.	<p>Embora não limite a realização do Exame aos egressos do Ensino Superior, como a Portaria nº 6/2009, a Portaria nº 14/2010 não explicita o seu público-alvo, não mais restringe a participação no Exame aos egressos do Ensino Superior.</p> <p>Pretende fazer dos referenciais padrões docentes que definiriam o perfil do professor desejado.</p> <p>O MEC sinaliza que eles não serviriam apenas como base para a construção do Exame Nacional de Ingresso, mas também “como um marco para orientar as políticas de seleção, formação, avaliação e desenvolvimento na carreira do magistério”.</p> <p>Embora não se refira diretamente à criação de um instrumento de avaliação dos professores, mas a ela se vincule.</p>
Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011	Ministro Fernando Haddad	Instituir, no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente, a qual se constitui de uma avaliação para subsidiar	As informações advindas da avaliação dos participantes da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente poderão ser utilizadas pelas redes de ensino exclusivamente e para fins de seleção em	<p>As matrizes de referência da Prova Nacional, em discussão entre o MEC e as entidades apresentadas neste trabalho – e mais uma vez postas à consulta pública no website do INEP, evidenciam a incorporação da “abordagem de avaliação de competências”.</p> <p>Não expressa a concepção de Educação historicamente defendida pelas entidades e educadores comprometidos</p>

		a admissão de docentes para a educação básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.	concursos públicos, nos termos desta Portaria, mediante adesão e nos termos do respectivo edital.	com o projeto histórico-social da classe trabalhadora.
--	--	--	---	--

FONTE: SHIROMA; SCHNEIDER (2011), (Organização do autor com base no texto citado anteriormente)

O quadro com a legislação, permite destacar que a avaliação, políticas de produtividade e bonificação dos professores são temas recorrentes e se arrastam há considerável tempo, na busca de atrelar o desempenho dos professores aos resultados da avaliação, bem como, atrelar as avaliações de larga escala ao desempenho do professor, adotando a responsabilização ao docente, em consonância com os objetivos da educação de qualidade. É possível observar que a busca por avaliações, especialmente do desempenho dos professores para alcançar resultados estabelecidos, de maneira produtiva e bonificada, ao mesmo tempo realizar o acompanhamento e monitoramento do desempenho docente, de forma classificatória. As políticas refletem o caráter controlador e regulador do Estado sobre o professor, desde sua formação, ingresso, progressão e permanência na profissão docente.

Para o Ministério de Educação (MEC) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é importante a criação de um perfil de um professor referência. Isto tem implicado em estudos e consultas públicas que visam as elaborações de padrões docentes necessários, e orientação de políticas de seleção, formação inicial e continuada, bem como, os processos de avaliação e desenvolvimento das carreiras de professores (SHIROMA, SCHNEIDER, 2011, p. 37).

As formulações das políticas que se orientam pela competição, responsabilização do professor por tudo o que acontece com os estudantes são atinentes a práticas e políticas do setor empresarial. Enquanto isso, isentam-se, os poderes constituídos de suas responsabilidades no que diz respeito a investimentos nas condições de trabalho dos professores e seu reconhecimento social e salarial. Porém as propostas de certificações e avaliações docentes, enfrentam uma forte resistência das entidades de representação da Educação.

A proposta de certificação docente enfrentou intensa resistência das entidades, associações docentes, universidades e pesquisadores em 2003/2004, quando então pretendia, praticamente, servir de instrumento para avaliar os cursos de formação de professores. Entretanto, a resistência não intimida o Governo e os políticos a recolocarem-na periodicamente em pauta. Atualmente, a tentativa de implantação de exames para professores ou candidatos à docência em nível nacional corre por duas vias: pela Prova Nacional de Concurso e pelo ENAMEB. Os resultados de ambos podem ser utilizados pelos entes federados para contratação de professores, mesmo que em condição temporária ou emergencial.

Desde 2003, novos projetos de lei pretenderam instituir exames para docentes. Constatamos que parte desses projetos tramitou simultaneamente e, em alguns casos, enquanto matérias eram discutidas pelos parlamentares, o Governo atropelou o processo e emitiu portarias, instituindo os exames. Por que tanta prioridade às políticas de avaliação de docentes?

As políticas de avaliar professores e remunerá-los ou promovê-los na carreira segundo seu desempenho ou conhecimentos explicita a intenção de incutir, na Educação, a cultura da avaliação pautada na meritocracia, na competição entre pares, na responsabilização pelos resultados e na flexibilização salarial – elementos típicos do setor privado, mas cada vez mais presentes na totalidade do setor público. Esses elementos atendem aos interesses da nova gestão pública implantada na vaga neoliberal, na medida em que concorrem para a quebra da isonomia salarial e da solidariedade de classe entre os trabalhadores. (SHIROMA, SCHNEIDER, 2011, p. 41).

Adequar a Educação, aos propósitos do capital, a partir das demandas econômicas e políticas, premiando, bonificando ou gratificando os docentes, os certificando pelos seus desempenhos é deslegitimar as batalhas e lutas das conquistas, frente ao projeto político pedagógico que se desenha e aplica na Educação defendido pelas entidades representativas do setor.

Debatidas e construídas em suas esferas e finalizadas em âmbito nacional, aos poucos, os Estados e Municípios foram se apropriando das construções de políticas que envolvem a avaliação de desempenho docente. Em um estudo realizado por Nogueira, Jesus e Cruz (2013) com o tema: *Avaliação de desempenho docente no Brasil: Desvelando concepções e tendências*, publicado em formato de artigo, as pesquisadoras da Universidade de Brasília (UnB), realizam um estudo das políticas de avaliação como um instrumento de controle, punição, contrárias às ideias de desenvolvimento profissional, nas redes Estaduais de ensino no Brasil.

No Estado do Paraná, do qual o município de Piraquara faz parte, lócus desta pesquisa, existem políticas que acompanham o sistema de avaliação de desempenho. A Lei Complementar Nº 103/2004, sancionada no dia 15 de março de 2004, institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota providência. Esta lei foi sancionada na gestão do Governador

Roberto Requião do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)<sup>36</sup>.  
Atentemos para o Art 3.

Art 3º O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do Professor através de remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado, baseado nos seguintes princípios e garantias: [...] VII - valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento; (PARANÁ, 2004, P. 1,2).

Como se pode observar, o Plano de Carreira, em sua instituição e como descrito na lei, tem como finalidade o aperfeiçoamento profissional de maneira contínua, valorização através de remuneração, com foco no desempenho e qualidade dos serviços levados a cabo pelo corpo docente. A avaliação de desempenho docente como um mecanismo para proporcionar a valorização profissional, atrelado às certificações como critério para progressão na carreira e tabela salarial. Podemos observar sua construção na legislação, em que compõe a progressão e manutenção da carreira docente.

Art. 6º A Tabela de Vencimentos do Professor é composta por 06 (seis) Níveis denominados Especial I, Especial II, Especial III, Nível I, Nível II e Nível III, aos quais estão associados critérios de Titulação ou Certificação, conforme previsto nesta Lei. [...] § 4º Cada um dos Níveis descritos no caput deste artigo é composto por 11 (onze) Classes designadas pelos números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, associadas a critérios de avaliação de desempenho e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional. (PARANÁ, 2004, P. 3,4)

A avaliação de desempenho docente, aponta para a progressão na carreira, possibilitando ao professor da rede Estadual de ensino do Paraná, efetivo aumento salarial. A estruturação da progressão da carreira está em relação com o cumprimento de normas que fomentam a busca e interação continuada pela formação profissional.

Art. 14 A progressão na Carreira é a passagem do Professor de uma Classe para outra, dentro do mesmo Nível, e ocorrerá mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho, com normas disciplinadas

---

<sup>36</sup> Conhecido como Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o partido político que atua no Brasil desde 1980, passou a partir do ano de 2017 a se denominar Movimento Democrático Brasileiro (MDB), tal como no início de sua atuação, que com a lei dos Partidos Políticos, se fez obrigatório incluir a letra P que referencia a partido no início de seu nome.

mediante lei, e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional relacionadas à Educação Básica, bem como à formação do Professor e à área de atuação, nos termos de resolução específica. [...]

§ 2º A avaliação de desempenho deve ser compreendida como um processo permanente, em que o professor 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. (PARANÁ, 2004).

No Estado do Paraná, as políticas de avaliação já estão consolidadas, bem como, possibilitaram a criação de novos programas de formação continuada. Pode-se referir o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR- como uma política assentada na relação apertada entre atrelando formação, certificação, desempenho, remuneração e valorização dos professores.

### 3. 2. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA

No município de Piraquara, visando o atendimento à legislação vigente e iniciando a valorização do magistério, foi aprovado no ano de 1989, o Estatuto do Magistério Público Municipal de Piraquara, Lei Ordinária 06/1989, que buscava estruturar a carreira docente e estabelecer algumas normas sobre o seu regime jurídico. Porém, o referido Estatuto estava sendo regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com adesão mediante concurso público. Nesta lei, não se previa qualquer forma de avaliação de desempenho dos docentes e demais cargos inseridos e regidos pelo Estatuto, tendo apenas progressões na carreira por tempo de serviço e merecimento. Assim:

Art. 28 - Considera-se promoção a elevação de um nível para outro imediatamente superior, dentro da mesma classe, e, dar-se-á por tempo de serviço ou por merecimento. § 1º - A promoção por tempo de serviço dar-se-á cumprido 02 (dois) anos, no nível, podendo ter no máximo 05 (cinco) faltas sem justificativas.

§ 2º - A promoção por merecimento dar-se-á no prazo de 03 (três) anos, podendo ter o integrante do Quadro Próprio do Magistério até 03 (três) faltas sem justificativa e, quando atingir a soma de 550 (quinhentos e cinquenta) créditos dentro do período, consoante os critérios estabelecidos no Anexo III, parte integrante deste Estatuto, e será aplicada por Comissão designada pelo Executivo, nos termos da legislação específica. (PIRAQUARA, 1989).

O referido Estatuto do Magistério, não previa uma forma de avaliação de desempenho, porém deixou aberta a constituição de uma futura Comissão, constituída

pelo poder Executivo, que elaborasse uma legislação específica para esta finalidade, sendo o quadro do magistério avaliado nos mesmos critérios dos demais cargos públicos. No dia 28 de novembro do ano de 1989, se instituiu a Lei Ordinária 25/1989 do Plano de Classificação de Cargos e Salários para os Servidores Municipais e dá outras providências, que em seu artigo 15, instaura o processo de avaliação de desempenho como mecanismo de promoção por merecimento.

Art. 15 - Para efeito desta Lei, haverá duas modalidades de promoção:

I - Promoção Diagonal ou Progressão Salarial, é a elevação do servidor de um nível para outro superior aquele que pertence, dentro da mesma classe.

II - Promoção Vertical, é o ingresso do servidor ocupante do último nível de uma série de classe, no nível inicial de outra.

§ 1º - A Promoção Diagonal dar-se-á por merecimento com interstício de 02 (dois) anos e será mediante avaliação de desempenho. (PIRAQUARA, 1989)

A referida lei, em seu artigo 16, descreve o que entende por merecimento.

Art. 16 - Considera-se merecimento a demonstração por parte do servidor, do bom desempenho de suas atribuições e deveres funcionais, eficiência no serviço, posse de qualificações necessárias ao desempenho da função, interesse pelo serviço, assiduidade e pontualidade, frequência a cursos de treinamento e aperfeiçoamento e demais requisitos julgados necessários. (PIRAQUARA, 1989)

Todo o trabalho de acompanhamento foi realizado por uma Comissão especial, constituída por cinco servidores municipais, designados e nomeados pelo Prefeito, através de Decreto Municipal 776/1990, com a finalidade de fazer as promoções, de acordo com o Plano de Classificação de Cargos e Salários.

A conjuntura política se faz importante conhecer, uma vez que, as decisões dos agentes e grupos políticos partidários interferem diretamente na construção e implementação das políticas públicas, que não são neutras, pois carregam os valores e princípios das posições partidárias, bem como dos grupos e classes sociais o que implica na definição dos investimentos nos serviços sociais. Em Piraquara, historicamente a disputa pela cadeira de prefeito ocorria entre os mesmos candidatos, havendo algumas pausas e retornos, dominando os partidos no comando da cidade. Segundo Cordeiro, (2020, p. 89):

No cenário político municipal, nos anos de 1990 e início dos anos 2000, as eleições municipais eram praticamente disputadas entre dois candidatos principais, ambos pertencentes a partidos de centro (PMDB e PTB). Em 2004 e 2008, os candidatos tradicionais que vinham se intercalando no poder, disputaram as eleições, porém perderam para um novo candidato ligado a



um partido mais de centro-esquerda (PPS). O atual prefeito, conhecido por professor Marquinhos, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), foi reeleito com 63,16% dos votos nas eleições do ano de 2016. É formado em Engenharia Civil e especialista em Gestão Pública, professor de carreira na rede Estadual e funcionário público no município.

Na gestão do município, para o período compreendido entre os anos de 2005 a 2022, é possível destacar que, os ocupantes da cadeira de prefeito do município tem sido professores, ou seja, há dezoito anos a gestão municipal é feita por docentes, porém da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Esse dado evidencia a importância dos professores na condução de um município, primeiro por ser um agente político que conhece a importância de servir ao público e dos serviços públicos para qualidade de vida e dignidade social, bem como, conhecer a realidade da população e suas comunidades para uma ação eficaz, uma vez que é munido de formação técnica, mas também, humana para trabalhar com pessoas, superando as políticas de desigualdade e com olhar nos princípios defendidos pela educação, buscará a emancipação dos municípios, criando políticas de benefícios e bem estar social<sup>37</sup>, atrelada ao desenvolvimento, não permitindo pela lógica, a valorização do capital. Mas analisar o quadro abaixo, reforça que a formação interfere muito nas decisões administrativas e no modelo de gestão adotado.

**QUADRO 3: PREFEITOS ELEITOS NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA DO ANO DE 2005 ATÉ O PRESENTE MOMENTO.**

<b>ANO DE MANDATO</b>	<b>PREFEITO ELEITO</b>	<b>CONHECIDO POR:</b>	<b>PARTIDO</b>	<b>PROFISSÃO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
2005 a 2008	Gabriel Jorge Samaha	Professor Gabão	PPS	Professor de Carreira da Rede Estadual de Ensino	Superior
2009 a 2012	Gabriel Jorge Samaha (Gabão)	Professor Gabão	PPS	Professor de Carreira da Rede Estadual de Ensino	Superior

<sup>37</sup> O estado de bem-estar social (Ebes), em termos gerais, pode ser definido como “responsabilidade estatal no sentido de garantir o bem-estar básico dos cidadãos”, tendo em conta, porém, que “não pode ser compreendido apenas em termos de direitos e garantias. Também precisamos considerar de que forma as atividades estatais se entrelaçam com o papel do mercado e da família em termos de provisão social” (Esping-Andersen, 1991, p. 99). Isso significa dizer que direitos e garantias já haviam sido tratados anteriormente, em formas de assistência do Estado. (GURGEL, JUSTEN, 2021, p. 398).

2013 a 2016	Marcus Maurício de Souza Tesserolli	Professor Marquinhos	PDT	Professor de Carreira da Rede Estadual de Ensino	Engenharia Civil e especialista em Gestão Pública
2017 a 2020	Marcus Maurício de Souza Tesserolli	Professor Marquinhos	PDT	Professor de Carreira da Rede Estadual de Ensino	Engenharia Civil e especialista em Gestão Pública
2021 até o presente momento	Josimar Aparecido Knupp Fróes	Professor Josimar	PSD	Professor de Matemática da Rede Estadual de Ensino	Economia

FONTE: SITES: TRE-PR; PREFEITURA DE PIRAQUARA E DIÁRIO CIDADE. (Elaboração do autor).

Foi entre as gestões de prefeitos professores, que após lutas e reivindicações da associação sindicais, a partir da demanda de base, que se inicia na gestão do ex-prefeito Gabriel Jorge Samaha (Gabão) a constituição de uma secretaria municipal de educação dirigida por um profissional docente efetivo da rede municipal, na busca de atender as reais necessidades e possuir conhecimento de base.

Sobre a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino destaca-se que a atual Secretária Municipal de Educação é professora do quadro, sendo gestora plena da pasta e tendo autonomia no processo de planejamento e execução dos recursos da educação. Essa é uma importante conquista, pois historicamente, no país o cargo de Secretária de Educação é definido politicamente, ou seja, a partir da indicação da base aliada do prefeito, sendo muitas vezes exercido por pessoas que não possuem o entendimento da educação. (PIRAQUARA, 2015, p. 119).

E, foi, na gestão do ex-prefeito Gabriel Jorge Samaha (Gabão), no ano de 2008, encabeçada pelo poder executivo, através da Secretaria Municipal de Educação, que se deu a reformulação do Plano de Carreira do Magistério, mediante as diretrizes da Resolução Nº 3/1997 – CNE/CEB<sup>38</sup>, que posterior foi revogada pela Resolução

---

<sup>38</sup> A Resolução Nº 3/1997 – CNE/CEB, Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. É um conjunto normas e regras que devem ser integrados as formulações das carreiras docentes, considerando o ingresso, experiência docente, estágio probatório, formação, desenvolvimento profissional, implementação de programas de aperfeiçoamento em serviço, jornada de trabalho, remuneração, investimentos e fundos, entre outros. São diretrizes observadas pelos órgãos executivos que devem ser respeitadas nas elaborações dos planos de carreiras do magistério, em cumprimento as legislações vigentes.

Nº2/2009 – CNE/CEB<sup>39</sup>, aprovada pela Lei Municipal 947/08, que se inicia a construção de uma política de avaliação específica ao corpo docente, com discussão ampla, junto às instituições de ensino, por meio de representantes da categoria docente, órgão de representatividade e composição de uma comissão.

No ano de 2008 com a reformulação do Plano de Cargos, Carreira, Vencimentos e Salários iniciou-se na rede Municipal de Ensino de Piraquara a discussão e sistematização do processo de avaliação de desempenho dos professores municipais. Após ampla discussão com representantes das instituições de ensino e com o apoio da APMP e APP-Sindicato ficou definido que a avaliação de desempenho deveria ser sistematizada por uma Comissão Central e que cada instituição de ensino deveria ter uma Comissão Local com a função de realizar a avaliação. (PIRAQUARA, 2016, p.2).

Segundo Silva (2015, p. 18700) “A avaliação da Prática Profissional docente é regulamentada pelo artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Nº 9394/96), (BRASIL, 1996) e pelo anexo V do Plano de Carreira do Magistério Municipal (PIRAQUARA, 2012)”, utilizando as avaliações de desempenho como um mecanismo de valorização dos profissionais docente, bem como, submetendo ao definido pela LDBEN, ao que diz sobre progressão na carreira. Apesar de se tratar de uma política vinculada ao Plano de Carreira, para Silva (2011, p. 4): “A regulamentação desses mecanismos, considerando a autonomia dos entes federados, cabe aos estados e municípios”

A construção do processo de avaliação de desempenho docente, passou por uma reflexão e aprofundamento sobre as concepções de avaliação, com suporte técnico e parceria com os órgãos de representação da classe dos professores. “Para consolidar a concepção de avaliação, ainda no ano de 2008 foram realizados momentos de formação com o/a professor/a Edilson de Paula (APP-Sindicato) e Luzia Gonçalves (CEE/PR) com os componentes da comissão local” (PIRAQUARA, 2016,

---

<sup>39</sup> A Resolução Nº 2/2009 – CNE/CEB, 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. A nova Resolução fortalece as diretrizes, em aprimoramento da carreira docente, a partir das bases legais. Para Cordeiro (2020, p. 52) “A Resolução CNE/CEB nº 2/2009 também dispõe sobre os incentivos de progressão na carreira por meio de dedicação exclusiva, elevação por titulação, tempo de serviço e avaliação de desempenho. Elementos importantes e que, atrelados à estrutura e desenvolvimento da carreira, possibilitam condições de valorização.”.

p. 2), pois havia uma discussão sobre os conceitos de avaliação de desempenho, uma vez que a mesma, inicialmente, pode estar assentada em princípios da gestão empresarial. De acordo com Silva (2015, p. 18698, 18699).

A avaliação de desempenho na perspectiva empresarial tem por objetivo analisar as melhores práticas dos funcionários, proporcionando um crescimento profissional e pessoal, visando um melhor desempenho de suas funções no ambiente de trabalho. É uma ferramenta de auxílio à administração de recursos humanos da empresa, possibilitando informações que auxiliam a tomada de decisão sobre práticas de bonificação, aumento de salários, demissões, necessidades de treinamento etc.

Após os estudos realizados, debates e reflexões, o coletivo adotou a concepção da avaliação formativa, que objetiva, segundo Rios (2009) a busca do avaliador na reflexão e desenvolvimento do avaliado, tornando a avaliação da prática docente um momento de conversa e reflexões, na análise da prática, percebendo os pontos que devem ser mantidos/aprimorados e as fragilidades que serão orientadas para redimensionar uma nova postura profissional. A partir desta reflexão a avaliação de desempenho docente, passa a ser denominada de Avaliação da Prática Profissional, por se tratar de uma nova perspectiva de avaliar, partindo dos norteadores do Projeto Político Pedagógico que estabelece as práticas educativas e concepções educacionais, bem como, Regimento Escolar que prevê as funções e atribuições.

O processo de avaliação docente que acontece na Rede Municipal de Ensino de Piraquara é fundamentado nos princípios da avaliação formativa. Nessa perspectiva essa avaliação é denominada de avaliação da prática profissional em contraposição a denominação avaliação de desempenho, a qual remete a uma perspectiva empresarial. (SILVA, 2015, p. 18698)

Neste modelo de avaliação, o processo é caracterizado por duas dimensões: **Valorização e desempenho profissional:** O docente reflete sobre sua prática, analisando e buscando novas tomadas de decisões, através de sua autoavaliação, que passará pela discussão e reflexão dos avaliadores, através do diálogo e a **Melhoria da qualidade de ensino:** Aprendizagens dos estudantes e execução da função social da escola. Nesta direção, Silva (2015, p.18699) afirma que “Assim, o processo de avaliação da prática profissional docente situa a responsabilidade dos agentes educativos no processo de ensino e aprendizagem e configura-se como uma forma de controle social”.

Após a construção da política de avaliação, a mesma foi aplicada pela primeira vez no ano de 2009, após formações e capacitações com os diretores e coordenadores pedagógicos das instituições de ensino, sendo, somente no ano de 2010, criado o Regulamento 001/2010 que estabelece os critérios e procedimentos para a avaliação dos professores.

No ano de 2012, após estudos e discussões, a Lei Municipal 947/2008 (Plano de Cargos, Emprego, Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal do Município de Piraquara), de iniciativa do executivo, foi alterada, após aprovação na Câmara dos Vereadores, se tornando a Lei Municipal 1192/2012, onde algumas regulamentações e decretos, começaram a fazer parte da lei em forma de anexos a sua estrutura. O processo de Avaliação da Prática Profissional incorpora a referida Lei Municipal 1192/2012, como anexo V. Segundo Cordeiro (2020, p. 105), “O plano de carreira de Piraquara organiza-se em nove capítulos e contém 58 artigos, além disso, conta com oito anexos que regulamentam a tabela salarial, o estágio probatório, a avaliação da prática profissional, o regime suplementar, o processo de lotação, entre outros.”. A organização dos anexos, ocorreram segundo a Lei Municipal 1192/2012:

Art. 62: Integram a presente lei:

- a) Anexo I - Quadro Próprio do Magistério CARGOS OU EMPREGOS COMPONENTES DO GRUPO OCUPACIONAL - MAGISTÉRIO;
- b) Anexo II - TABELA DE VENCIMENTO DO QUADRO DO MAGISTÉRIO;
- c) Anexo III - TABELA DE TEMPO DE SERVIÇO PARA EFEITO DE ENQUADRAMENTO;
- d) Anexo IV - REGULAMENTO DO PROCESSO AVALIATIVO DO ESTÁGIO PROBATÓRIO;
- e) Anexo V - REGULAMENTO DA AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL;
- f) Anexo VI - NORMAS PARA DISTRIBUIÇÃO E EFETIVAÇÃO DO REGIME SUPLEMENTAR;
- g) Anexo VII - NORMAS PARA A ALTERAÇÃO DA ATIVIDADE LABORATIVA;
- h) Anexo VIII - REGULAMENTO PARA A LOTAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO; (PIRAQUARA, 2012).

Na alteração da lei, a avaliação deixa de ser descrita como avaliação de desempenho (como nos planos de carreiras anteriores), adotando a nova concepção de avaliação do município, passando a ser denominada por Avaliação da Prática Profissional. É possível visualizar a evolução dos planos de carreira do magistério, suas concepções e estruturações ao que tange a avaliação de desempenho.

**Quadro 4: ALTERAÇÕES DA LEI DO PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA AO QUE TANGE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE.**

ANO DE APROVAÇÃO	NÚMERO DA LEI	TÍTULO	OBSERVAÇÕES NA LEI
1998	Lei 415	Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério do Município de Piraquara-PR	<p>São avaliadas as habilidades e as capacidades funcionais dos profissionais da educação.</p> <p>A Avaliação é realizada por uma comissão composta por representantes da Coordenação da creche e/ou grupos de apoio pedagógico da Secretaria de Ação Social.</p> <p>Fatores observados: Assiduidade, Ética profissional, capacidade de iniciativa, eficiência, pontualidade e responsabilidade.</p> <p>Avaliação realizada a cada dois anos de efetivo exercício</p> <p>Progressão funcional com resultado da avaliação</p>
2004	Lei 726	Plano de Cargos, Emprego, Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal do Município de Piraquara	<p>O Plano tem por objetivo o aperfeiçoamento e valorização profissional, através de remuneração condigna, melhoria de desempenho, produtividade e qualidade dos serviços prestados</p> <p>Progressão funcional horizontal, com resultado na avaliação de 5% entre as classes (9 classes – De A á I) com interstício mínimo de 3 anos.</p> <p>Avaliação como processo global, diagnóstico e permanente das atividades, sendo um momento de formação com oportunidade de análise da prática e busca de crescimento profissional.</p> <p>Avaliação será norteada nos princípios: Participação democrática, universalidade, objetividade e transparência</p> <p>Normas criadas por comissão interinstitucional e participação de entidade representativa (sindicato)</p> <p>Igualdade de vencimento (tabela fixa e ajustável)</p> <p>Equivalência de desempenho e remuneração</p>
2008	Lei 947	Plano de Cargos, Emprego, Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal do Município de Piraquara	<p>O Plano tem por objetivo o aperfeiçoamento e valorização profissional, através da remuneração e melhoria de desempenho, produtividade e qualidade dos serviços prestados</p> <p>Progressão funcional horizontal, com resultado na avaliação de 1,5% entre as classes (12 classes – De A á L), sendo cada classe composta de 3 subclasses (0-35), sendo anual, seletiva e impeditiva</p> <p>Estruturação de um sistema de avaliação de desempenho anual</p>

			<p>Avaliação como processo permanente de reflexão sobre o desempenho.</p> <p>Norteada pelos princípios: Participação democrática, universalidade, objetividade e transparência</p> <p>Normas criadas por comissão interinstitucional e participação de entidade representativa (sindicato)</p> <p>Igualdade de vencimento (tabela fixa e ajustável)</p> <p>Equivalência de desempenho e remuneração</p>
2012	LEI 1192	Plano de Cargos, Emprego, Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal do Município de Piraquara	<p>O Plano tem por objetivo o aperfeiçoamento e valorização profissional, através da remuneração e melhoria de desempenho, produtividade e qualidade dos serviços prestados</p> <p>Norteada pelos princípios: Participação democrática, universalidade, objetividade e transparência</p> <p>Igualdade de vencimento (tabela fixa e ajustável)</p> <p>Equivalência de desempenho, habilitação e remuneração</p> <p>Absorve a regulamentação do processo de avaliação como anexo ao corpo da Lei (anexo V)</p> <p>Avaliação de desempenho passa a ser considerada avaliação da prática profissional (nova concepção sobre avaliação), porém o termo avaliação de desempenho ainda é presente no anexo da lei.</p> <p>O não desempenho satisfatório na avaliação, acarreta em algumas consequências profissionais</p> <p>Progressão funcional horizontal, com resultado na avaliação de 2% entre as classes (12 classes – De A á L), sendo cada classe composta de 3 subclasses (0-35), sendo anual, seletiva e impeditiva</p> <p>Estruturação de um sistema de avaliação de desempenho anual</p> <p>Avaliação como processo permanente de reflexão sobre o desempenho.</p> <p>Criação de uma Comissão Central e local para cada instituição de ensino com segmentos de representatividade dos componentes da comunidade escolar e rede de ensino</p>

FONTE: LEIS MUNICIPAIS DE PIRAQUARA 415/98, 726/04, 947/08 E 1192/12. (Elaboração do autor).

A análise dos dados do quadro possibilita apontar que após a instituição do primeiro Plano de Carreira específico do magistério, o município levou o tempo de seis anos para uma revisão e alteração. Nos anos seguintes, a revisão do Plano de Carreira, ocorreu no intervalo de quatro anos, sendo que a partir do ano de 2012, não houve mais nenhuma revisão coletiva ou aprovação de nova lei. Mesmo com as revisões do Plano, o município não avançou na construção e debate das políticas de avaliação docente, que só começaram a ser revistas e discutidas no ano de 2008, finalizando na forma da lei no ano de 2012 com a aprovação do último Plano de Carreira. Nos anteriores ao ano de 2012, os avanços observados no sistema de avaliação foram poucos, sendo eles: redução dos interstícios dos tempos e processos de avaliação de desempenho (se tornou anual); o Plano não visava apenas as habilidades e capacidades, mas apontava para a valorização profissional com estímulos e aperfeiçoamento. A avaliação tornou-se um processo global, diagnóstico e permanente, criação de normas e regulamentações das políticas avaliativas, instituição e ampliação da comissão de avaliação de desempenho, com garantia de representatividade da classe dos professores, estabelecimento de paridade e equivalência nos proventos decorrentes do resultado satisfatório na avaliação de desempenho e ampliação da tabela salarial de carreira com acréscimo de classes e subclasses até 35 “casas”. Apesar das mudanças na aprovação da nova Lei, a mesma ainda não apresentou grandes alterações, sendo apenas acrescentadas e reorganizadas a partir das discussões e avanços temporais e da comissão.

Foi no ano de 2012, em que a regulamentação da Avaliação da Prática Profissional, foi incorporada como anexo V, na Lei Municipal 1192/12 e é possível observar alguns avanços na construção da política de avaliação e suas concepções no município. Entre os avanços, aponta-se: 1. As regulamentações se tornaram lei, ao incorporar o disposto no Plano de Carreira, sendo mais rígidas no seu cumprimento, possíveis alterações e responsabilizações. 2. A política de avaliação reformulou sua concepção de avaliação, se denominando Avaliação da Prática Profissional, sendo que toda a política de avaliação foi descrita na lei, bem como seus procedimentos. 3. Instaurou-se a comissão central e comissões locais de avaliação, as quais realizam e acompanham as políticas de avaliação.

Conforme o artigo 62, da Lei municipal 1192/2012, Plano de Cargos, Emprego, Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal do Município de



Piraquara, o regulamento da avaliação da prática profissional, se torna anexo V da referida Lei, que aponta as seguintes finalidades:

A Avaliação de Desempenho deve ser compreendida como um processo global, diagnóstico e permanente de análise de atividades dentro da Rede de Ensino e deve ser um momento de formação e reflexão 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. (PIRAQUARA, 2016, p. 3)

Neste sentido, a avaliação da prática profissional, situa o professor como único responsável de sua prática, possibilitando intervir na sua realidade, na busca do aperfeiçoamento profissional e no diálogo com seus avaliadores, que deverão proceder com base no acompanhamento e orientação durante a execução do ano letivo. Compreende o seguinte, artigo 14:

I - Coleta de dados referentes à prática do avaliado pela equipe diretiva durante todo o ano de acordo com as possibilidades e realidade de cada instituição;  
II - Análise dos dados coletados;  
III - Ações interventoras para superação das dificuldades, elencadas no Pré-conselho, Conselho de Classe e no cotidiano escolar;  
IV - Auto avaliação docente;  
V - Apreciação e confronto com auto avaliação a partir do preenchimento do instrumento de avaliação pela Comissão Local;  
VI - Devolutiva para o profissional avaliado pela Comissão Local, fazendo os devidos apontamentos para a melhoria da sua prática no momento da avaliação;  
VII - Ações interventoras para superação das dificuldades quando necessário. (PIRAQUARA, 2012).

Os dados produzidos para o processo avaliativo são os registros de cunho pedagógico<sup>40</sup>, bem como os momentos de formação, avaliação e prática, que exijam, desenvolvimento e desempenho profissional, sendo materiais produzidos pela equipe gestora, comissão local de avaliação, docente, estudantes e outros. Para Silva (2015), são as somas de ações relacionadas à prática profissional, em uma dimensão dialética, com diagnósticos na busca conjunta da melhoria da prática. Dessa forma, a avaliação precisa ser respaldada, acompanhada e orientada, não apenas com bases

---

<sup>40</sup> Poderão ser utilizados como dados para a avaliação os instrumentos do pré-conselho como autoavaliação docente, avaliação do trabalho da diretora e coordenadora, Conselho Participativo com pais e estudantes, atas, cadernos de acompanhamento da prática pedagógica docente realizados pela equipe diretiva, livro ponto, caderno dos estudantes, caderno de relatório da aprendizagem dos estudantes, entre outros (PIRAQUARA, 2016, p.4).

em relatos, o que auxilia na inibição de práticas prejudiciais por questões de afinidade e até mesmo perseguições, especialmente de cunho político. Neste sentido, Silva (2015, p. 18700) afirma:

A fim de não ferir os direitos da categoria docente e nem causar constrangimentos, assédio ou coerção a este grupo de profissionais, a Comissão Central de Avaliação, juntamente com componentes da Secretaria Municipal de Educação realizam reuniões periódicas, nas quais discutem, analisam e estabelecem encaminhamentos para superação das dificuldades identificadas nesse processo de avaliação profissional.

Por apresentar aspectos políticos, a avaliação da prática profissional é realizada por uma comissão de constituição local, ou seja, por um grupo de servidores, dos segmentos que compõem a instituição, sendo subordinados a comissão maior (Comissão Central) que acompanha e realiza a frente sobre o processo e política de avaliação municipal. A diferença de atual entre as comissões, conforme quadro abaixo:

**QUADRO 5: ATRIBUIÇÕES E COMPOSIÇÃO DAS COMISSÕES DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA DE ACORDO COM ANEXO V DA LEI 1192/2012.**

<b>Comissão Central de Avaliação CCA</b>		<b>Comissão Local de Avaliação CLA</b>	
<b>Função</b>	Acompanhar, discutir, aprofundar, emitir pareceres e diagnósticos, intervir e direcionar a execução da política de avaliação docente, subsidiando e fortalecendo o processo e as comissões locais.	<b>Função</b>	Estudar, acompanhar e executar as políticas de avaliação docente municipal com base na Lei Municipal 1192/2012 e Comissão Central de Avaliação.
<b>Composição</b>	Art. 7 I - um representante dos professores que atue no Ensino Fundamental; II - um representante dos professores que atue na Educação Infantil; III - um representante dos professores que atue na Educação Especial; IV - um representante dos professores que atue na Educação de Jovens e Adultos;	<b>Composição</b>	Art. 11 I - Diretor e vice-diretor; II - Coordenadora pedagógica; III - Secretário escolar; IV - Representante do corpo docente; V - Representante da equipe de agentes operacionais. VI - Representante do corpo

	<p>V - um representante dos diretores do Ensino Fundamental;</p> <p>VI - um representante dos diretores da Educação Infantil;</p> <p>VII - um representante dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental;</p> <p>VIII - um representante dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil;</p> <p>IX - um representante do Conselho Municipal de Controle Social e Acompanhamento do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB);</p> <p>X - um representante da Associação dos Professores Municipais de Piraquara (APMP);</p> <p>XI - um representante do Conselho Municipal de Educação (CME).</p> <p>XII - um representante da Secretaria Municipal de Educação (SMED).</p>		<p>discente (comissão da EJA).</p> <p>§ 3º Cabe a cada instituição de ensino definir a participação do segmento dos pais ou responsáveis que compõem o Conselho Escolar ou Associação de Pais, Professores e funcionários (APPF) na Comissão Local de Avaliação.</p>
<p><b>Compete à Comissão Central de Avaliação</b></p>	<p>Art. 8</p> <p>I - Analisar as sugestões de critérios de avaliação enviados pelas instituições de ensino;</p> <p>II - Elaborar/reelaborar os instrumentos de avaliação de forma coerente com as condições de trabalho e a formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>III - Encaminhar às Comissões Locais das instituições de ensino, nos</p>	<p><b>Compete à Comissão Local de Avaliação</b></p>	<p>Art. 12</p> <p>I - Debater com o grupo de professores, funcionários e órgãos colegiados (APPF e Conselho Escolar) a finalidade da Avaliação da Prática Profissional;</p> <p>II - Dar sugestões que possam contribuir para a elaboração dos instrumentos e critérios de avaliação;</p> <p>III - Divulgar amplamente aos profissionais da instituição as finalidades, os</p>

	<p>prazos estabelecidos, os instrumentos e orientações para a realização das avaliações dos professores;</p> <p>IV - Sugerir temas para serem abordados em grupos de estudos, oficinas, palestras, seminários, em conjunto com as Comissões Locais, visando o desenvolvimento da prática do profissional avaliado.</p> <p>V - Receber os instrumentos de avaliações, após devidamente preenchidos e arquivá-los na pasta funcional do professor;</p> <p>VI - Divulgar amplamente aos profissionais da Rede Municipal de Ensino as finalidades, os critérios e os procedimentos utilizados no processo de avaliação;</p> <p>VII - Formar, organizar, orientar e subsidiar as comissões locais, buscando a formação dos seus diversos segmentos;</p> <p>VIII - Elaborar o calendário e o cronograma de atividades referentes à avaliação da prática profissional;</p> <p>IX - Garantir que o processo de avaliação seja permeado pelos princípios da universalidade, objetividade, participação democrática e transparência;</p> <p>X - Acompanhar, analisar e verificar a avaliação e o trabalho realizado pelas Comissões Locais;</p> <p>XI - Analisar, avaliar e encaminhar, conforme define a legislação, os recursos recebidos;</p>	<p>critérios e os procedimentos utilizados no processo de avaliação;</p> <p>IV - Garantir que o processo de avaliação seja permeado pelos princípios de universalidade, objetividade, participação democrática e transparência;</p> <p>V - Elaborar calendário e cronograma de atividades referentes ao período da sistematização da avaliação no interior da instituição;</p> <p>VI - Garantir que todos os profissionais que serão avaliados realizem sua auto avaliação;</p> <p>VII - Avaliar o trabalho realizado pelo professor de acordo com a função por ele exercida;</p> <p>VIII - Apresentar ao avaliado as razões devidamente motivadas pelas quais concorda ou não com a sua auto avaliação;</p> <p>IX - Respeitar o direito do avaliado de expor o seu ponto de vista no momento da avaliação, anotando os questionamentos ou discordâncias do servidor com relação a algum aspecto da avaliação no campo de observações do instrumento de avaliação;</p> <p>X - Acompanhar, orientar e avaliar as ações superadoras propostas para os profissionais que não apresentaram desempenho satisfatório na sua avaliação;</p> <p>XI - Analisar e tabular os</p>
--	--	--

	<p>XII - Auxiliar as comissões locais na busca de encaminhamentos que visem auxiliar o professor na melhoria da sua prática profissional.</p> <p>XIII - Averiguar possíveis casos omissos referentes ao processo de avaliação, fazendo os devidos encaminhamentos.</p>		<p>dados provenientes das avaliações realizadas, arquivando uma cópia na instituição escolar e encaminhando a avaliação original para a Comissão Central;</p> <p>XII - Solicitar a presença e participação de representantes da Comissão Central nas reuniões, sempre que necessário;</p> <p>XIII - Encaminhar relatórios, que entender necessários, periodicamente à CCA.</p>
<b>Duração de mandato</b>	<p>Art. 8</p> <p>Parágrafo único. O mandato dos membros da Comissão Central será de 2 (dois) anos, prorrogáveis por igual período.</p>	<b>Duração de mandato</b>	Não especificado na forma da lei

FONTE: LEI MUNICIPAL DE PIRAQUARA 1192/2012 – ANEXO V. (Elaboração pelo autor).

Em análise dos dados do quadro acima, é possível perceber que, existem duas comissões distintas, onde a comissão maior é composta por diversos segmentos da rede municipal de ensino, respeitando as funções dispostas nos Planos de Carreiras, bem como, a participação dos órgãos de representatividade docente e servidores da educação, cuja finalidade desta comissão central é organizar e direcionar toda política de avaliação, aplicando os disposto especificados na lei, buscando garantir a execução de seus princípios e finalidades.

A Comissão Central de Avaliação da Prática Profissional tem por atribuição orientar e acompanhar todo o processo de avaliação contribuindo para que ela aconteça com respeito, compromisso, seriedade, competência técnica, humana, política, social e ética. Esses princípios são fundamentais no processo de avaliação da prática profissional, pois a avaliação refere-se a percepção que o avaliador tem do desempenho profissional de quem está sendo avaliado e nem sempre há consenso entre as duas partes. (SILVA, 2015, p. 18702).

A comissão menor, denominada local, são várias comissões que se formam no interior das instituições de ensino com a finalidade de aplicar a política de avaliação, sendo subordinada às orientações da comissão central. A Comissão Central é

recomposta a cada dois anos, mediante escolha pública entre os pares, por meio de votação simples e secreta, com o voto da maioria em seu segmento, havendo apenas o direito a uma recondução. Na composição da Comissão Central é observado a participação de todos os segmentos da educação, designando um titular e um suplente, contemplando os níveis de ensino, gestão escolar, órgãos de representatividade e controle social, bem como, executivo, que se reúnem mensalmente nas discussões e deliberações resultantes do processo de avaliação e necessidades de revisão. As Comissões Locais, são compostas por servidores da instituição, eleitos pelos seus pares, sendo um titular e um suplente, de cada segmento da comunidade escolar. Para Nogueira, Jesus, Cruz (2013), o desenvolvimento profissional faz parte de um processo individual e coletivo, que parte na construção da identidade do profissional docente, que é influenciado pela instituição escolar, valores, crenças em um contexto político, visualizando melhorias da prática e profissional.

O momento da avaliação da prática é anual e ocorre ao final do ano, nos meses de novembro e dezembro, geralmente disposto em calendário escolar, em sábados considerados letivos.

No momento da avaliação da prática, junto à Comissão Local, o docente deverá entregar sua ficha de avaliação devidamente preenchida com suas informações pessoais e realizar sua autoavaliação. Para Silva (2015), a autoavaliação é parte do processo e obrigatória, pois objetiva a reflexão pelo avaliado sobre sua prática e é uma ferramenta de inovação pedagógica, potencializando a capacidade docente de aperfeiçoamento e gestão de processos. Segundo Nogueira, Jesus, Cruz, (2013, p. 19): “O sistema avaliativo pode configurar-se como agente que contribui para o desenvolvimento profissional docente numa perspectiva reflexiva e transformadora, ao contrário da lógica de enquadramento da prática docente [...], sem a participação desse profissional”.

Cabe à Comissão coletar a ficha com a autoavaliação docente no dia de sua avaliação e estabelecer uma reflexão entre o disposto pelo professor e o levantamento da comissão local de avaliação, refletindo e criando diagnósticos sobre a prática acompanhada.

As Comissões Locais de Avaliação têm a incumbência nos momentos avaliativos de seguir os princípios regentes da avaliação, que segundo o artigo 13,

são da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, contraditório e ampla defesa<sup>41</sup>, das quais analisam e discorrem sobre:

I – assiduidade – frequência diária na instituição, considerando que serão descontados pontos proporcionais ao número de faltas não justificadas;

II – pontualidade – cumprimento de horários de entrada e saída da instituição, ao recolher os alunos, nos Conselhos de Classes, nas reuniões administrativas e pedagógicas e nos momentos de formação continuada, bem como, pontualidade no cumprimento de prazos estipulados para entrega de relatórios da aprendizagem dos alunos, documentos solicitados pela escola e mantenedora, entre outros;

III – responsabilidade – cumprimento dos compromissos inerentes à função, como por exemplo, apresentar plano de trabalho elaborado a partir das necessidades pedagógicas dos alunos, realizar o registro de aprendizagem dos alunos, desenvolver processo de avaliação dos alunos condigno e coerente com o que foi ensinado aos mesmos, utilizar recursos e metodologias diversificadas nas aulas, cuidar e preencher corretamente o livro de chamada, fazer uso dos materiais didático pedagógicos da instituição com zelo e cuidado, e responsabilidade nas demais atribuições presentes no Regimento Escolar;

IV – comprometimento – com o processo de ensino-aprendizagem, demonstrado pela mediação e interferência nas atividades realizadas pelos alunos, ao por em prática as sugestões ou encaminhamentos deliberados nos Conselhos de Classes e sugeridos pelas coordenadoras pedagógicas, na busca incessante por fazer com que todos os alunos aprendam;

V – ética profissional – configurada na valorização do trabalho e dos demais profissionais, no respeito a todos os membros da comunidade escolar, pautando suas ações no diálogo, na cooperação, na solidariedade, na igualdade de condições e na transparência;

VI – participação efetiva na formação continuada – sendo considerada formação continuada os cursos, oficinas, palestras e simpósios na área da educação ofertados pela SMED ou por outra instituição; orientações com as coordenadoras de área do conhecimento e cursos de formação na área da educação promovidos pelo sindicato Conselho Municipal de Educação e CACS-FUNDEB. (PIRAQUARA, 2012).

Todos os princípios norteadores da avaliação, foram sistematizados em dois instrumentos avaliativos, a partir das funções e atribuições do professor, sendo dispostas no Regimento Escolar de cada unidade de ensino, das quais, o município estabelece um padrão a ser seguido por todas as instituições escolares. De acordo com Nogueira, Jesus, Cruz (2013, p.19).

Desta forma, Jesus (2009) acredita que a avaliação do desempenho dos professores pode constituir-se em instrumento para a qualidade escolar, para a motivação e o bem-estar docente, além de servir para diagnosticar aspectos

---

<sup>41</sup> Princípios são estabelecidos na Constituição Federal. Com relação aos princípios do contraditório e da ampla defesa eles ocorrem mediante recurso por escrito do avaliado junto a Comissão Central de Avaliação quando há questionamentos ou discordância no processo de avaliação. A Comissão Central de Avaliação analisa esses recursos considerando os documentos comprobatórios sobre a prática profissional do avaliado. (SILVA, 2015, p. 18702).

que permitam a esse professor melhorar as estratégias para o seu desenvolvimento profissional e refletir sobre sua prática de forma construtiva. Ao desenvolver o autoconhecimento, a avaliação do desempenho pode contribuir para a maior motivação à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do professor.

Para auxiliar na compreensão, vamos denominar o instrumento 1 (contempla os aspectos quantitativos) e de instrumento 2 (contempla os aspectos qualitativos). Do instrumento 1.

**Figura 5 – Ficha padrão de avaliação dos aspectos quantitativos utilizados nas avaliações da prática docente.**

<b>AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL</b>			
<b><u>ASPECTOS QUANTITATIVOS</u></b>			
Assiduidade (15)  * Considerar apenas faltas injustificadas.	Pontualidade (15)  * Considerar a entrada e a saída do estabelecimento.	Participação em reuniões administrativas e pedagógicas, Conselhos de Classe, atividades com a comunidade escolar (assembleias, reuniões com pais, etc) (10)	Formação continuada (20)  - As horas dos cursos podem ser somatórias.  - Considerar como formação: cursos, oficinas, palestras e simpósios (ofertados pela SMED ou por outra instituição); orientações com as coordenadoras de área na hora atividade; cursos de formação na área da educação promovidos pelo sindicato, FUNDEB, etc.
( ) Não possui faltas. (15) ( ) De 1 a 2 faltas. (10) ( ) De 3 a 5 faltas. (07) ( ) De 6 a 8 faltas. (04) ( ) Acima de 8 faltas. (00)	( ) Não possui atraso. (15) ( ) De 1 a 2 atrasos. (10) ( ) De 3 a 5 atrasos. (07) ( ) De 6 a 8 atrasos. (04) ( ) Acima de 8 atrasos (00)	( ) Não possui faltas (10) ( ) Possui 1 falta (07) ( ) Possui 2 faltas (05) ( ) Possui 3 faltas (02) ( ) Acima de 4 faltas (00)	( ) 60 horas ou mais. (20) ( ) De 40 a 59 horas. (16) ( ) De 20 a 39 horas. (12) ( ) De 8 a 19 horas. (08) ( ) *Abaixo de 8 horas (00)

Assinatura do avaliado: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Obs. Para obter a média do avaliado deverão**

**ser somadas as pontuações**

**obtidas nos aspectos quantitativos**

**com os qualitativos e depois dividir**

**esse resultado por dois.**

Assinatura do responsável pelo preenchimento da ficha (aspectos quantitativos): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ / / \_\_\_\_\_

Fonte: PIRAQUARA, 2016, p. 5

Na análise da ficha, pode-se considerar que a mesma se trata de quantificar a presença e participação do profissional no trabalho e demais atividades internas e externas relacionadas às suas atribuições na educação, aplicando um valor/pontuação que soma ao máximo 60 pontos. Se entende pelos aspectos avaliados:









	Municipal de Educação	Chefe da Seção da Educação Especial Coordenação Pedagógica da Educação Especial Coordenação Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos Coordenação das Instâncias Colegiadas Coordenação de Gestão Educacional Coordenação de Tecnologia Educacional Coordenação dos Programas do Mec Coordenação Pedagógica das Áreas do Conhecimento Direção Pedagógica Direção Técnico Pedagógica Secretária Municipal de Educação
<b>Representação de classe</b>	Associação dos Professores Municipais	Presidente da Associação dos Professores Municipais de Piraquara
<b>Controle social</b>	Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB	Professor(a) liberado para atuar no CACS – Fundeb
	Conselho Municipal de Educação de Piraquara	Professor(a) liberado para atuar no Conselho Municipal de Educação <sup>42</sup>

Fonte: PIRAQUARA (2016) E SITE DA PREFEITURA DE PIRAQUARA, PAGINA DA EDUCAÇÃO - <https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/Avaliacao-da-Pratica-Profissional-69-1090.shtml>. Acesso em 26 Maio de 2022. (Elaborado pelo autor).

Na análise dos dados que constam do quadro acima, percebemos que cada função dispõe de uma ficha específica de modelo padronizado à sua função, ainda que todas as funções, sejam desempenhadas por um professor efetivo do quadro do magistério, dos quais, são dispensados da atuação da sala de aula para compor a gestão de ensino em suas modalidades, com a ressalva da conquista da liberação de

<sup>42</sup> Os professores municipais efetivos que compõe a APMP, Conselho Municipal de Educação e CACS-FUNDEB, lhes são resguardado mediante a Lei Municipal 1192/2012 em seu artigo 52, a dispensa de professores para 20h ou 40h de atuação nos seus respectivos órgãos, não sendo necessariamente o cargo de presidente. A APMP, além das 40h, possibilita a dispensa de mais um professor de 20h para atuação.

professores efetivos para compor os órgãos de representatividade e controle social. Todas as fichas são elaboradas de acordo com as atribuições de cada função.

De acordo com a Lei Municipal 1192/2012 em seu artigo 13 “§ 2º a média da avaliação será calculada somando a pontuação obtida nos aspectos quantitativos aos qualitativos e dividindo esse resultado por dois”, a ideia de gerar uma média é para classificar os docentes com o que descreve o artigo 15 “O profissional que obtiver pontuação inferior a 70 na sua avaliação, terá seu desempenho considerado como insatisfatório”. O resultado da avaliação impacta na progressão da carreira.

Sobre a movimentação horizontal, o plano de carreira garante a progressão de subclasses, com um acréscimo de 2% anualmente, se o professor obtiver 70 pontos ou mais na sua avaliação de desempenho. Essa efetividade do cumprimento dos dispositivos do PCCR por meio dos procedimentos da avaliação da prática profissional... (CORDEIRO, GOUVEIA, 2021, p. 99)

O resultado insatisfatório implica em uma série de restrições e situações funcionais aos docentes, que não se atrela apenas ao desenvolvimento da carreira, mas se prende com outras legislações e regulamentações municipais de caráter impeditivo, onde Silva (2011) afirma que o aperfeiçoamento ou criação dos mecanismos de avaliação docente, estão vinculados a concessão de estímulos, das quais iremos explorar na próxima seção deste documento.

Nos deixa uma reflexão Rodrigues (2012, p. 750) que a “implementação de políticas públicas voltadas para o delineamento do perfil de um bom professor, para o recrutamento de profissionais que possuam tais características e monitoramento daqueles que já atuam nas redes”, de avaliação docente.

As políticas de avaliação no município de Piraquara, ganham maior força ao deixarem de ser apenas uma regulamentação, para se tornar anexo da Lei que institui o Plano de Carreira do Magistério Público, onde se busca atender aos dispostos da LDBEN 9394/96, atrelando a valorização com a avaliação de desempenho para progressão na carreira. O município buscou construir uma concepção de avaliação, a partir dos norteadores legais, porém é possível perceber que o foco está na avaliação e deixou de priorizar o planejamento, centralizando apenas no professor, isoladamente, buscando o responsabilizá-lo, uma vez que, a avaliação se baseia na prática profissional, ou seja, funções e atribuições, ao invés de um projeto de educação, descrito em documentos norteadores, de maneira coletiva e objetiva, que estabelece ações e metas claras e definidas, com foco no que deveria ser atingido.

Atualmente, nem a iniciativa privada trabalha com este modelo de avaliação, focada no profissional, mas sim nos objetivos e metas. A visão de responsabilização e punição do professor, focada nas ações individuais, parte das concepções neoliberais, gerando divisão e afetando drasticamente os climas organizacionais nas instituições de ensino, além de competições entre o corpo docente, uma vez que a educação é humanizar, relações e coletivo, não pode ser vista ou avaliada individualmente, conflitando com a natureza da educação. O cuidado, deve ser de, investir em políticas educacionais que como afirma Freitas (2012), caráter gerencialista e burocrática, criando novas políticas e meios de financiamento, pois a educação não se faz com indivíduos, mas sim no trabalho colaborativo.

A política de avaliação docente não pode induzir a produtividade, pois estará fora da natureza da educação. Não podemos comparar a escola com uma empresa, pois não trabalhamos com produção mecanizada, mas enfrenta as diversas adversidades da atualidade, bem como, envolvimento dos seus mantenedores, que deveriam garantir as condições mínimas de seu funcionamento pleno.

Na próxima seção, trataremos de aprofundar as políticas de avaliação e valorização docente no município de Piraquara e por onde se orientam, estabelecendo uma relação com a concepção de avaliação, frente à natureza da educação, refletindo sobre os embates desta política, junto ao corpo docente.

## 4 EMBATES EM TORNO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES

Após o aprofundamento e reflexão sobre a teoria, construção histórica e a prática, sobre as políticas de avaliação de desempenho docente nas sessões anteriores e conhecer a política adotada pelo município de Piraquara, essa seção, se dedica a analisar, tal política de avaliação de desempenho docente, designada por Avaliação da Prática Profissional, refletindo sobre seus embates e conflitos, uma vez que, esta política já está consolidada.

### 4.1 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE, UM OLHAR SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014) E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015).

Quando falamos do Plano Nacional de Educação<sup>43</sup> (PNE), temos que o mesmo é a constituição de um planejamento para todas as etapas e modalidades de ensino, em forma de conjunto de metas e ações que deve ser desenvolvidas para alcançar os objetivos de melhorias e garantia da qualidade de ensino, atendendo aos direitos à educação, sendo um plano de Estado. O plano tem vigência de dez anos, devendo ser novamente reelaborado e debatido com os mais diversos segmentos, setores, representatividades sociais e poderes. Após as discussões, o plano foi finalizado dentro das legalidades e das discussões coletivas (disputas políticas), bem como, aos princípios da educação, buscando atingir as metas ainda não alcançadas, novas demandas da educação e seus desafios, em regime de colaboração, entre os entes federados.

---

<sup>43</sup> Para Piccinini e Tonácio (2017, p. 61): “Desse modo, consideramos que os planos para a Educação, como os materializados nos PNEs de Fernando Henrique Cardoso – Lula (BRASIL, 2001) e Dilma (BRASIL, 2014b), não ocorreram por acaso; ao contrário, fizeram parte de um projeto amplo de políticas sociais, implantado na América Latina pelas frações burguesas dominantes que se referenciaram nas orientações de organismos financeiros internacionais. Esses órgãos, como o Banco Mundial (BM) (2002, 2011) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (1996) colocavam como requisito para investimentos, nesses países, a necessidade de adequações nos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, exigindo a crescente desregulamentação das leis trabalhistas e a naturalização de padrões de qualidade empresarial para a Educação.”.

O PNE (2014) é de extrema importância para ditar os rumos da educação, direcionar planejamentos educacionais e auxiliar na produção de novas políticas e investimentos. Mas, infelizmente, o projeto inicial obteve várias alterações, especialmente contrários aos interesses docentes, sociedade e os princípios da educação, universal, emancipatória, gratuita, de qualidade e justa. Segundo Piccinini e Tonácio (2017, p. 59):

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b), pode ser considerado um documento emblemático das disputas políticas no campo das reformas e contrarreformas da Educação no Brasil, “Pátria Educadora”, expressão dos Governos petistas de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-?). Iniciado como Projeto de Lei no 8.035/2010 (BRASIL, 2010a), ainda no segundo mandato de Lula, recebeu, ao longo de quatro anos de tramitação, cerca de 3.000 emendas parlamentares, tendo passado, inclusive, pela Câmara de Assuntos Econômicos do Senado Federal. Sua elaboração e aprovação se deram em meio a intensas disputas de classes (e frações de classe), que envolveram parlamentares, sindicatos de trabalhadores da educação e organizações sociais do empresariado, majoritariamente representado pelo movimento Todos pela Educação.

Saviani (2005), já alertava para as interferências dos grupos econômicos na educação e para as intensas disputas presentes quando da tramitação de um projeto de lei. Pois, também, isso aconteceu na elaboração do PNE/2014- 2024 e o resultado foi o possível após os consensos produzidos. Os consensos a que aludimos, tiveram forte presença dos interesses do capital e as orientações de seus organismos. Isto leva a considerar que,

Para a nova fase estratégica, isto é, com o amadurecimento do imperialismo brasileiro financiado pelo Estado empresarial, com a necessidade de abertura e crescimento de novos mercados, principalmente no setor de serviços, a educação apresentou-se como saída lucrativa, migrando de ‘bem público’ a ‘mercadoria’. A avalanche de contrarreformas nos campos social e educacional brasileiro e latino-americano sugeria, a possibilidade da crise criar oportunidades significativas para realizar reformas, conforme apontava o documento da OCDE (2010), e abrir ao mercado o uso de verbas públicas para salvaguardar financiamentos e expandir lucros. (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p. 59).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento econômico passou a determinar a educação e ajustar as políticas educacionais. A educação passou a atuar como meio de produção, onde segundo Piccinini e Tonácio (2017), o avanço do capital na educação só é possível, pela sua infiltração nas políticas que a constituem, ou seja, tem grande influência e até predominância dos organismos mundiais.



Desse modo, consideramos que os planos para a Educação, como os materializados nos PNEs de Fernando Henrique Cardoso – Lula (BRASIL, 2001) e Dilma (BRASIL, 2014b), não ocorreram por acaso; ao contrário, fizeram parte de um projeto amplo de políticas sociais, implantado na América Latina pelas frações burguesas dominantes que se referenciaram nas orientações de organismos financeiros internacionais. Esses órgãos, como o Banco Mundial (BM) (2002, 2011) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (1996) colocavam como requisito para investimentos, nesses países, a necessidade de adequações nos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, exigindo a crescente desregulamentação das leis trabalhistas e a naturalização de padrões de qualidade empresarial para a Educação. (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p. 61).

Neste ideário, a qualidade passou a ser tema de discussões, disputas, pois conforme as finalidades da educação o que se reivindica como qualidade também muda e o MEC acaba por sinalizar a quem vai atender quando promove reformas na educação. Podemos apontar a influência dos organismos mundiais, assim:

As reformas do ensino superior e, conseqüentemente, da formação e do trabalho docente, visando a ampliação e elevação dessa formação, baseadas no processo de diversificação e flexibilização dos cursos e instituições, no período de Lula e Dilma, estiveram voltadas às exigências de organismos internacionais, como Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que necessitavam, por um lado, de um Estado empresarial que atuasse como financiador e facilitador da interferência do capital na organização da cultura, da educação dos países periféricos, como forma de garantir a hegemonia dominante e, por outro, precisavam intensificar as relações capitalistas e a sua exploração para geração de lucros. (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p. 72).

A ideia de qualidade na educação, perpassa uma perspectiva de materialização de fazer muito mais, com menos, ou seja, a lógica empresarial e Estado mínimo. Com a expansão neoliberal e envolvimento dos ideários empresariais no meio público, observamos o aumento significativo da redução dos recursos e investimento na educação pública e redirecionamento desses recursos, para a expansão de serviços educacionais privados. “Ainda, com o objetivo de melhoria da qualidade do atendimento educacional, mesmo diante da retração dos investimentos nos serviços educacionais públicos, com diminuição do orçamento do Ministério da Educação”. (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p. 63).

Neste espaço de disputa, se consolida a aprovação do PNE (2014), ao qual, depois de aprovado, devia ser implementado em todo o Brasil, através de planos estaduais e municipais de educação que contemplassem a especificidade e particularidade regionais de cada ente federado e modalidades de ensino.

No Município de Piraquara, o Plano Municipal de Educação (2015-2025), foi aprovado no ano de 2015, sob Lei Municipal 1491/2015, sua coordenação e elaboração, foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação, junto aos docentes, trabalhadores da educação, órgão de representatividade de classe e conselhos de controle social.

A Secretaria Municipal de Educação (SMED) e o Conselho Municipal de Educação (CME) assumiram a coordenação do processo de elaboração do PME, promovendo as seguintes ações: realização de reuniões com a comissão instituída para acompanhar o processo de elaboração do PME; constituição de uma equipe técnica para direcionar os trabalhos; composição e realização de grupos de estudos e trabalhos com representantes de professores/as, trabalhadores da educação e sociedade civil organizada; promoção de estudos e discussões coletivas nas instituições de ensino; realização de audiência pública para divulgação e aprovação do documento-base do PME. Assim, é possível afirmar que a construção desse PME ocorreu de forma democrática e participativa. (PIRAQUARA, 2015).

Segundo o Plano Municipal de Educação de Piraquara, dentre seus dez anos de vigor, deve proporcionar:

Qualidade do ensino e do aprendizado que, conseqüentemente, promoverá formação integral e cidadã e a construção de uma sociedade que tenha como características a igualdade, a dignidade, a honestidade, a lealdade, o respeito, o coletivo, a cooperação e a solidariedade". (PIRAQUARA, 2015, p. 15).

O documento final do PME (2015), faz um aprofundamento das condições e serviços educacionais da rede municipal de ensino, realizando diagnósticos, para as discussões das metas e estratégias. Vale ressaltar que, este Plano de Educação, é reflexo e extensão do Plano Federal, ou seja, estão baseados nos mesmos princípios, valores e visões, sendo sua estrutura, organização e princípios com base no estabelecido pelo PNE (2014), uma vez que este estabelece diretrizes, bem como, tem a finalidade de se fazer cumprir. Segundo o Plano de Piraquara (2015, p. 14): "sua elaboração está preconizada, especialmente, pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Nº 9394/96) e pelo Plano Nacional de Educação - PNE (Nº 13.005/2014).".

A partir das apresentações dos Planos e reflexão de suas construções e princípios, fazemos uma análise objetiva do PNE (2014) e do PME (2015), no que se tange à avaliação de desempenho docente, no eixo, valorização profissional, com base no objetivo do PME (2015) já descrito acima.

Segundo Piccinini e Tonácio (2017), o PNE (2014), contempla como valorização dos profissionais da educação, metas e estratégias atrelada a formação docente (superior), aperfeiçoamento (pós-graduação / formação continuada), planos de carreiras e piso salarial e condições de trabalho, contempladas através das metas 15, 16, 17 e 18. O foco da análise é sobre a meta 18, que prevê: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o Plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Ao analisar a referida lei, é possível perceber que, nas metas e estratégias não está previsto nada quanto a avaliação de desempenho, especialmente no eixo que trata sobre valorização profissional. O que encontramos é vinculação da avaliação docente à avaliação discente, porém na meta 7:

Além disso, consideramos que a estratégia 7.3 do Plano, contrapôs-se as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (BRASIL, 2009), pois vinculou a avaliação dos estudantes à dos docentes e demais profissionais da escola, acrescentando mais uma barreira, além do mérito pelo tempo de serviço e qualificação. (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p. 70).

Ao não definir e criar uma diretriz de avaliação de desempenho dos professores, o PNE (2014), reforça novamente que é de responsabilidade dos entes federados, regulamentar suas políticas avaliativas através de seus planos de carreiras e/ou regulamentações específicas, tendo como positivo a autonomia dos entes federais, nas construções das políticas de avaliação de desempenho docente, de acordo, com as questões regionais, coletivas e previstas em seus Planos de Educação, em contrapartida, de negativo um direcionador que auxiliasse a construção dessas políticas de avaliação docente, que se aprofundasse no caráter ideológico e social da educação, evitando a criação de méritos e bonificações tratadas até aqui.

Tal tarefa, foi explicitada mais adiante (estratégia 19.6), quando se pretendeu assegurar que os pais dos estudantes participassem da avaliação tanto dos docentes, como dos gestores escolares. Nada se esclareceu sobre esta avaliação – técnica e meritocrática – ou mesmo se apontou a relação entre este processo avaliativo e a “autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira” estabelecida na estratégia seguinte, a 19.7. (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p. 68).

Nesta direção, nos fazem refletir ainda, Piccinini e Tonácio (2017, p. 76), as bases que se sustenta o PNE (2014) frente a valorização profissional, evidenciando o percurso da avaliação de desempenho, da qual nos ocupamos em seguida ao observarmos os princípios das políticas de avaliação de desempenho no município de Piraquara. Antes, porém, consideramos que,

Desse modo, o contexto atual mostrou o seguinte cenário: (i) o apagamento das contradições, fruto da desigualdade entre as instituições de educação, garantindo a permanência de tudo como está; (ii) as condições de trabalho e sobrecarga no exercício da função docente (com ampliação do tempo dedicado ao trabalho e exercício de funções além de suas atribuições); (iii) a competitividade e as premiações, por exemplo, via 14º salário, bonificações ou mesmo atribuição exógena de mérito para a ascensão na carreira docente; (iv) o status e o financiamento para os que alcançaram o 'topo do ranqueamento e do cumprimento de metas', assim como atribuição de 'valor' (de mercado) para as escolas que atingirem as 'competências' estabelecidas pelas políticas; (v) a permissão para se manterem no exercício, para aqueles que baterem as metas e seguirem os programas governamentais; no outro lado da moeda, 'castigos' para aqueles que não se submeterem, como a transferência por perda da origem na escola ao controle e cerceamento das ações docentes em sala de aula; (vi) o desmantelamento dos espaços coletivos de organização e de decisão, inclusive das instituições de representação classista. (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p. 76).

No município de Piraquara, o PME (2015) contempla a valorização profissional, da seguinte maneira,

Muito se discute hoje sobre o papel da educação para a sociedade e, conseqüentemente, o papel dos(as) educadores(as) na formação das futuras gerações. A mídia exhibe situações relacionadas ao fracasso educacional e em alguns momentos faz uma análise aligeirada e superficial da situação e apresenta os profissionais da educação, mais especificamente o professor, como único responsável pelos problemas educacionais. Por outro lado, percebe-se o reconhecimento nacional da importância da educação e da necessidade de valorização dos seus profissionais. (PIRAQUARA, 2015, p. 125 e 126).

Ainda sobre, valorização profissional o PME (2015), apresenta as seguintes considerações:

Considerando a valorização de todos os profissionais da educação como fundamental para a educação do país defende-se que a mesma aconteça com base em uma remuneração digna, sólida formação inicial e continuada desses profissionais, planos de carreiras atrativos, condições físicas e materiais adequadas no ambiente de trabalho e ações preventivas para a saúde dos trabalhadores. (PIRAQUARA, 2015, p. 126 e 127).

Desta forma, o PME (2015) se estruturou contemplando a valorização profissional, através de suas metas 15, 16, 17 e 18, se assentando na formação, aperfeiçoamento, remuneração e carreira. O foco da análise será o PME (2015), na meta 18, em que prevê: Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. O município reservou ao PME (2015), três páginas (123 a 125) apontando sobre a política de avaliação de desempenho docente. Importante destacar que entre as páginas, não existe um estudo e/ou análise dos impactos dessa política na qualidade e desempenho docente para análise, discussão e reestruturação de ações e reflexões para compor o PME (2015).

Ao analisar as estratégias evidenciamos que o município de Piraquara apresenta na meta 18 e estratégia 9: “Fortalecer o processo de Avaliação da Prática Profissional dos professores/as e demais profissionais da educação efetivos para progressão em carreira”. Tanto o PME (2015) de Piraquara quanto o PNE (2014) não apresentam os princípios desta política, sendo importante uma revisão da política de avaliação docente, estabelecendo bem seus assentamentos e objetivos.

Ainda na meta 18, estratégia 2, há uma abertura ao que tange às revisões do plano de carreira, mediante novas legislações, “Revisar coletivamente, a cada dois anos, o Plano de Carreira do Magistério e/ou sempre que houver mudanças na legislação voltadas a valorização dos profissionais da educação” (PIRAQUARA, 2015). Esse, é um aspecto positivo, pois estimula a revisão do Plano de Carreira, da qual, a partir do ano de 2012, a política de avaliação de desempenho docente, faz parte, como anexo V, visto que segunda a meta é voltada aos princípios de valorização dos profissionais da educação. Ainda que, haja esta previsão, até o presente momento, não houve nenhuma revisão sobre as políticas de avaliação, a não ser em torno da remuneração pela progressão salarial.

A última alteração realizada no plano de carreira ocorreu no ano de 2012. As principais mudanças nesse momento foram o aumento percentual de 1,5% para 2,0% na elevação de subclasse anual dos professores/as mediante desempenho satisfatório na Avaliação da Prática Profissional e a ampliação gradativa da hora-atividade. (PIRAQUARA, 2015, p. 129).

Para auxiliar na compreensão do que estamos tratando, segue um quadro no qual estabelecemos um paralelo entre o PNE (2014) e PME (2015) de Piraquara sobre as considerações e normatizações das políticas de avaliação docente.

**QUADRO 7: ANÁLISE E PARALELO ENTRE O PNE (2014) E PME (2015) SOBRE A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NO EIXO VALORIZAÇÃO DOCENTE E META 18.**

<b>EIXO</b>	<b>PNE 2014</b>	<b>PME 2015</b>
<b>VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<p><b>Meta:</b> 18</p> <p><b>Estratégia:</b> *</p> <p><b>Descrição:</b> *</p> <p>Ausência de estratégia que descreva algo sobre a avaliação de desempenho docente de modo direto.</p>	<p><b>Meta:</b> 18</p> <p><b>Estratégia:</b> 9</p> <p><b>Descrição:</b> Fortalecer o processo de Avaliação da Prática Profissional dos professores/as e demais profissionais da educação efetivos para progressão em carreira;</p>
	<p><b>Análise:</b> Não foi destinada nenhuma estratégia específica sobre a avaliação de desempenho docente, deixando a regulamentação sem diretrizes aos entes federados.</p>	<p><b>Análise:</b> Fortalecimento do processo de avaliação em suas concepções, não especificadas na forma desta lei, permitindo a liberdade da construção dos conceitos e objetivos em legislação específica;</p>
	<p><b>Observações:</b> A referência sobre avaliação de desempenho docente nas metas:</p> <p><b>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</b></p>	<p><b>Observações:</b> A referência sobre avaliação de desempenho docente nas metas:</p> <p><b>18.8 Fortalecer o processo de Avaliação da Prática Profissional no período de estágio probatório dos professores/as e demais profissionais da educação, a fim de fundamentar a decisão pela efetivação ao cargo ou não;</b></p>

	<p><b>disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;</b></p> <p>(Nesta redação, a avaliação do corpo docente pode se vincular a avaliação docente).</p> <p><b>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;</b></p> <p>(Avaliação integra os pais aos processos de avaliação docente, não especificando como isso pode ocorrer).</p>	<p>(Política de avaliação sobre o estágio probatório, sendo determinante a efetivação do cargo público).</p> <p><b>19.2 Garantir a formação dos integrantes do Conselho Escolar, Associação de Pais, Professores/as e Funcionários/as e Comissão Local de Avaliação da Prática Profissional sobre as funções, atribuições e importância de cada instância;</b></p> <p>(No corpo da lei existem várias outras estratégias que tratam da formação das comissões e conselhos da educação, entre elas a Comissão Local e Central de Avaliação, sempre no sentido de fortalecer o processo e discutir problemas em torno do mesmo).</p>
--	---	--

FONTE: PNE (2014) e PME (2015). (Elaboração pelo autor).

Ao analisar o quadro acima, podemos observar que o PNE (2014), não prevê nada específico sobre a avaliação de desempenho docente, especialmente no eixo 18, do qual trata sobre a valorização profissional, tendo alguns indicativos de ações em que se pode atrelar a avaliação de desempenho docente aos resultados de indicativos e participação da comunidade na avaliação dos professores, porém nada especificado e/ou claro. Em contrapartida, no município de Piraquara, através de seu PME (2015), podemos observar que existe na meta 18 que trata sobre a valorização profissional, ações que visam tratar da política de avaliação docente implantada no município, com foco em fortalecer e garantir seus resultados, atrelando a remuneração, bem como, garantir a efetivação de formações continuadas sobre a política de avaliação, porém não descreve seus princípios e assentamentos, não descrevendo as intenções da política de avaliação de desempenho docente e as contribuições do processo de formação.

Sobre o PNE e conseqüentemente os demais Planos de Educação, Piolli (2015, p. 488), reflete a importância deste para a valorização profissional, para a docência e exercício social.

Analisa o conjunto de metas fixadas no novo PNE para a valorização dos profissionais, defendendo que formação específica para o magistério e a valorização profissional são elementos fundamentais ao processo de socialização profissional e de “materialização da educação como direito social básico”. (PIOLLI, 2015, p. 488).

Ao pensar em um plano de educação, onde todos são submetidos ao esforço coletivo para seu cumprimento e atendimento às metas, em busca de atender as necessidades sociais, rumo aos propósitos educacionais, é evidente a importância de se valorizar os agentes construtores dessa realidade que estão em constante desafios e exposição, pois é através destes, que se materializa a educação como direito básico.

#### 4.2 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE, DA CONSTRUÇÃO AOS EMBATES E DESAFIOS.

A avaliação de desempenho docente, especialmente nos entes públicos, por certo, faz parte dos ideários e anseios dos reformadores, pois ela é uma forma de criar possíveis medidores e informações sobre a qualidade de ensino, através do trabalho docente. Ao se pensar na avaliação por esta perspectiva, é possível compreender que:

[...] procura-se responder às dificuldades que a escola para todos enfrenta, introduzindo a prática da avaliação como um mecanismo processual indispensável ao (bom) funcionamento de uma instituição educativa, com destaque para a avaliação do desempenho docente. (HERDEIRO; SILVA, 2013, p. 2366).

Antes dos anos 90, não havia esta preocupação, porém com a aprovação da LDBEN 9394/96, a avaliação de desempenho docente ganha destaque e caráter de acompanhamento, essencial, atrelado à qualidade de ensino, tendo como objetivo o desenvolvimento da carreira e remuneração, como mecanismo de valorização profissional. Porém a LDBEN deixou a responsabilidade dos municípios elaborarem



suas políticas de avaliação, dando autonomia na sua construção, até então, sem normativas e recomendações, na construção de tais políticas.

Para OCDE (2012 apud MECKES, 2014, p. 68), os professores estarão mais abertos para serem avaliados se forem consultados no processo, logo, se o propósito dos estândares é elevar o prestígio da profissão, definindo o que consiste e quais os mecanismos para o professor alcançar um desempenho profissional apropriado é importante que eles próprios e suas associações, sejam envolvidos no processo, respaldem os estândares e os sistemas de certificação baseado neles. Para tal intento, segundo Meckes (2014, p. 41, tradução nossa) caberia ao Estado coordenar a deliberação coletiva dos estândares nacionais de formação inicial docente, devendo ser capazes “de estabelecer o princípio de coerência sistêmica em um campo com visões fragmentadas e heterogêneas acerca dos conhecimentos e competências da docência”. (SHIROMA; BRITO NETO, 2015, p. 18 e 19).

No município de Piraquara, no Estado do Paraná, inicialmente as políticas de avaliação docente se consolidaram através de atos normativos (decretos e regulamento), e no, ano de 2012, se compõe como anexo da lei que estabelece o Plano de Carreira do magistério municipal, como já dito anteriormente neste texto.

Em 2009, foi implantada na rede municipal de ensino de Piraquara, fundamentada nos princípios da gestão democrática, a avaliação de desempenho dos professores/as municipais. Ela foi construída coletivamente por professores/as, diretores, coordenadores pedagógicos e Associação dos Professores Municipais com base no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no anexo V do Plano de Cargos, Carreira, Vencimentos e Salário dos Professores Municipais de Piraquara (Lei Municipal nº1.192 de 2012). (PIRAQUARA, 2015, p. 123)

A política de avaliação docente foi construída, segundo o PME de Piraquara (2015), com o envolvimento do executivo, professores, gestores escolares, conselhos de controle social e órgão de representação de classe. Silva (2015), em seu artigo intitulado: *A avaliação e o desenvolvimento da prática pedagógica docente no município de Piraquara*, no ano de 2015, apresentado no evento EDUCERE, compartilha a experiência da implantação da política de avaliação docente no município de Piraquara.

A referida autora constrói seu texto, após alguns anos na coordenação das políticas públicas educacionais, ouvindo os professores da rede municipal de

Piraquara, durante o programa de formação continuada, oferecido pelo município<sup>44</sup>. Efetivamente, Silva atuou na implantação e acompanhamento das políticas municipais de educação como Coordenadora de Gestão Educacional na Secretaria Municipal de Educação do Município de Piraquara. Em seu artigo descreve como se iniciou a construção da política de avaliação docente.

Após ampla discussão com os representantes das instituições de ensino e com a Associação dos Professores Municipais definiu-se pela implantação da Comissão Central de Avaliação a qual tem a atribuição de discutir, acompanhar, organizar, orientar e deliberar sobre encaminhamentos relacionados ao processo de avaliação dos professores. Essa comissão é composta pelos seguintes segmentos: professor da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos; diretor e coordenador pedagógico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Conselho Municipal de Controle Social e Acompanhamento do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (CACS-FUNDEB); Associação dos Professores Municipais de Piraquara (APMP); Conselho Municipal de Educação (CME) e Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Para organizar e realizar a avaliação da prática profissional docente instituiu-se em cada instituição de ensino a Comissão Local de Avaliação da Prática Profissional composta pelo diretor, secretário escolar, coordenador pedagógico, um representante dos professores, um representantes dos agentes operacionais e um representante dos pais do Conselho Escolar. (SILVA, 2015, p. 18698).

Ainda nos descreve a continuidade das discussões e efetivação da política de avaliação de desempenho docente, através das comissões.

A fim de melhor estruturar a avaliação da prática profissional docente, a Comissão Central de Avaliação mantém contato direto com comissões avaliadoras e avaliados, recebendo críticas e sugestões de modo formal e informação sobre o processo de avaliação, além de promover periodicamente a avaliação sobre esse processo. Nesses momentos os profissionais avaliados têm a possibilidade de apresentar suas queixas, críticas, sugestões sobre todo o processo, instrumentos e critérios de avaliação. (SILVA, 2015, p. 18703).

O mesmo caminho de construção da política de avaliação docente, pode ser observado no PME de Piraquara (2015).

Após ampla discussão com os representantes das instituições de ensino e com a Associação dos Professores Municipais definiu-se pela implantação da

---

<sup>44</sup> O Município de Piraquara, especialmente na Secretaria de Educação tem por finalidade em criar seu próprio programa de formação continuada, com equipe de coordenação pedagógica na construção e execução deste programa de formação, sendo em alguns momentos em parceria com outras secretarias, servidores, convênios e convidados. Segundo Piraquara (2015, p. 43): “No que diz respeito à formação continuada ofertada em serviço, a SMED oferta anualmente carga horária de 1500 horas aproximadamente, através da realização de oficinas pedagógicas, cursos, palestras, seminários, grupos de estudos e visitas pedagógicas.”.

Comissão Central de Avaliação a qual tem a atribuição de discutir, acompanhar, organizar, orientar e deliberar sobre encaminhamentos relacionados ao processo de avaliação dos professores. Essa comissão é composta pelos seguintes segmentos: professor da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos; diretor e coordenador pedagógico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; Conselho Municipal de Controle Social e Acompanhamento do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (CACS-FUNDEB); Associação dos Professores Municipais de Piraquara (APMP); Conselho Municipal de Educação (CME) e Secretaria Municipal de Educação (SMED). (PIRAQUARA, 2015).

Construída coletivamente, a política de avaliação docente, se estabeleceu no município, onde após sua instituição, as comissões locais e central, elaboraram com consulta aos professores e profissionais da educação um manual orientador, em que explica o que deve ser cobrado em seus critérios avaliativos.

O Manual Orientador: *Avaliação da Prática Profissional (2016)*, descreve que “Após ampla discussão com representantes das instituições de ensino e com o apoio da APMP e APP-Sindicato ficou definido que a avaliação de desempenho deveria ser sistematizada por uma Comissão Central e que cada instituição de ensino deveria ter uma Comissão Local com a função de realizar a avaliação”.

Construída de maneira coletiva, evidencia-se seu caráter político<sup>45</sup>, “É relevante destacar que a avaliação apresenta um aspecto político e pode ser utilizada de uma forma negativa ou positiva” (SILVA, 2015, p. 18700). A política de avaliação de desempenho docente tem se revelado contraditória, preocupante, conflituosa e contestada pelos docentes, pelas suas concepções e operacionalizações.

Após ouvir os professores, Silva (2015), em estudo sobre essa política, anotou um conjunto de práticas que levantam dúvidas sobre a real finalidade da avaliação de desempenho.

Em relação aos aspectos negativos são mencionados: algumas equipes gestoras fazem dela uma ferramenta de assédio moral (instrumento de “ameaça” durante todo o ano); causa pressão psicológica quando não é realizada com cuidado; falta de incentivo e reconhecimento pelo trabalho realizado pelos professores; algumas pessoas são privilegiadas por causa da amizade, não é avaliada a prática profissional; pressão e ansiedade no dia da avaliação; os apontamentos das dificuldades só são feitos no final do ano; falta de ética entre o avaliado e avaliadores; é usada para fiscalizar e não melhorar; cobranças excessivas e falta de encaminhamentos que contribuem para a melhoria da prática profissional; falta de apoio da equipe diretiva; um

---

<sup>45</sup> A Avaliação de Desempenho Docente (ADD) é um campo de poder e de contestação por ser um campo político em que transitam diferentes e, por vezes, antagônicos valores e juízos sobre o que caracteriza um sistema de avaliação de professores mais pertinente e adequado às finalidades que os orientam. (NUNES, 2013, p. 67).

dos poucos momentos no qual o trabalho do professor é analisado como um todo; participação de pais e de alguns segmentos na comissão local que não conhecem o trabalho dos professores; não avalia a prática do professor, mas a compara com a de outros; comentários posteriores; julgamento incorreto do trabalho docente; divergências entre as avaliações realizadas em instituições diferentes; interpretação equivocada dos critérios e falta de entendimento no processo da avaliação; equipe diretiva que não repassa informações e não auxilia na realização do Plano de Trabalho Docente; entre outros. (SILVA, 2015, p. 18703).

Ao analisar, as queixas e apreciações dos educadores, suas ansiedades e conflitos, confrontando com tal política, evidenciamos a presença do gerenciamento e responsabilização, que apresentamos que apresentamos na próxima seção, também as resistências dos professores. Para Rodrigues (2012, p. 750), “Parte dessa resistência pode ser atribuída à diversidade de objetivos, procedimentos e efeitos que podem caracterizar um sistema de avaliação e, também, à diversidade de concepções de ensino, de escola e de sociedade”. Nesta perspectiva, Shiroma e Brito Neto (2015, p. 17) apontam: “Os experts afirmam que avaliações precisam ter consequências. Sugerem que as instituições deverão assumir certos compromissos para superar, dentro de um prazo determinado, as debilidades detectadas”.

Para Nunes (2013, p. 67): “assenta-se em uma lógica que serve como instrumento de controle e monitoramento do trabalho dos professores, em que estes são responsabilizados pela sua performance e resultados, cuja materialidade ainda está longe de contribuir para a reflexividade e o desenvolvimento profissional”. Silva (2015, p. 18698), ainda rebate que, os problemas iniciais desta avaliação, partem da responsabilidade dos educadores, “Possivelmente porque os profissionais ainda não dispunham de conhecimentos suficientes sobre a avaliação na perspectiva formativa”, se agravando que a partir dos problemas, se inicia um processo de formação na rede de ensino para favorecer a prática avaliativa.

Nesse contexto iniciou-se na Rede Municipal de Ensino um intenso processo de formação continuada para a Comissão Central e para as Comissões Locais de avaliação. Essa formação foi realizada a partir de grupos de estudos, reuniões para orientações individuais e coletivas e palestras com profissionais da área da educação. (SILVA, 2015, p. 18698).

É possível observar que a autora aponta que tal política, ainda não havia se consolidado na rede, mas era alvo de desconfiança, pois o pano de fundo (assentamentos da política), ainda precisam ser descobertos, estudados e discutidos com o corpo docente e demais servidores, pois as evidências e questionamentos. Dar

continuidade ao modelo avaliativo através de formação continuada, pode ser considerado, a busca por auxiliar na aceitação dos padrões avaliativos e acomodação dos questionamentos, na busca pelo fortalecimento e padronização do processo de avaliação docente.

Em meios às queixas e percepções dos professores, relatadas por Silva, seria necessário e desejável que as comissões de avaliação se aprofundassem nos problemas da política de avaliação e emitissem relatórios, se debruçando em alinhar as políticas aos princípios colaborativos da educação.

A fim de não ferir os direitos da categoria docente e nem causar constrangimentos, assédio ou coerção a este grupo de profissionais a Comissão Central de Avaliação, juntamente com componentes da Secretaria Municipal de Educação realizam reuniões periódicas, nas quais discutem, analisam e estabelecem encaminhamentos para superação das dificuldades identificadas nesse processo de avaliação profissional. (SILVA, 2015, p. 18700).

Vale ressaltar que, no ano de 2015, a política de avaliação volta a ser rediscutida em Comissão Central, porém alterado apenas os critérios de avaliação, não havendo uma discussão e aprofundamento da centralidade e objetivos da política de avaliação, e nem alterações no documento regulamentador, havendo apenas alguns reajustes de entendimento, aplicação a demanda de questionamentos, levantadas fragilidades no acompanhamento das competências.

Durante o ano de 2015 a Comissão Central de Avaliação rediscutiu e reorganizou os critérios qualitativos, os quais foram aplicados na avaliação dos professores no final do referido ano. Após a reorganização dos critérios, houve a necessidade de reorganizar o Manual Orientador da Prática Profissional. (PIRAQUARA, 2016).

Neste sentido é importante destacar que: “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; BRITO NETO, 2015, p. 21).

Tais mudanças na política de avaliação docente, possivelmente, não ocorrem, pois, precisam ser aprofundadas em seus assentamentos relacionados aos ideários de educação, valorização, desempenho e caráter político social, pois segundo Cunha (2011, p. 564) “A permanência dessa natureza de discurso tende a provocar um mal-estar profissional intenso, culpabilizando o sujeito pela sua incompetência, sem analisar outros condicionantes dessa situação.”. Porém, a atual política de avaliação

docente se torna legal, pois está fundamentada nas legislações vigentes. Segundo Silva (2015, p. 18700): “A avaliação da Prática Profissional docente é regulamentada pelo artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Nº 9394/96) (BRASIL, 1996) e pelo anexo V do Plano de Carreira do Magistério Municipal (PIRAQUARA, 2012).”, ou seja, por estar dentro da legalidade, está cumprindo seu papel de controle social e normativo. “Assim, o processo de avaliação da prática profissional docente situa a responsabilidade dos agentes educativos no processo de ensino e aprendizagem e configura-se como uma forma de controle social. (SILVA, 2015, p. 18699).

Conforme Shiroma e Brito Neto (2015, p. 21), o resultado das políticas introduz o discurso dos reformadores, a fim de, discutir questões políticas no campo técnico, sufocando o debate ideológico, forjando a hegemonia, através de combinados e acordos coletivos, democráticos, amplamente discutidos nas bases do consenso.

#### 4.3 UM OLHAR SOBRE EM QUE ESTÃO ASSENTADAS AS POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E SEUS EMBATES.

De acordo com PME/PIRAQUARA (2015), a avaliação é para a práxis do professor e a busca de melhorias da qualidade de ensino:

Essa avaliação é um importante momento no qual o professor pode analisar e refletir sobre a sua prática pedagógica, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, junto com a comissão avaliadora. Ela tem como objetivos o crescimento e desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de ensino. (PIRAQUARA, 2015, p.123).

A Lei Municipal 1192/2012 que consolida o Plano de Carreira do magistério municipal e em seu anexo V, a política de avaliação do desempenho docente em seu capítulo I, artigo 2º explicita os objetivos da Avaliação da Prática Profissional. Abaixo fazemos algumas reflexões sobre seus objetivos, quais sejam:

##### **I - Contribuir para a implementação de uma educação de qualidade.**

De fato, os professores nos últimos anos, têm sido, alvo direto da constante busca da qualidade do trabalho e aprendizagem discente, com o discurso de sua importância e relevância para a melhoria da qualidade do ensino. Segundo Shiroma e Brito Neto (2015, p. 3) “A premissa de essa estratégia da Unesco é de que os docentes são atores chaves para o êxito de uma educação de qualidade, tornando-se fundamental atuar sobre o desenho de políticas públicas que melhorem o seu desempenho”. A busca pela qualidade tem sido cada vez mais evidente e veraz.

A respeito, nos faz refletir Nunes (2013, p. 68):

[...] não é de se estranhar que o Estado passe a consagrar especiais atenções ao aprofundamento da qualidade do trabalho dos professores e de sua formação, a quem cabe assegurar e, sobretudo, manter um ensino com melhor produtividade e resultado. Sendo assim, esses professores necessitam de ser cuidadosamente controlados e monitorados.

A qualidade do ensino, depende de muitos outros fatores, não se pode aferir apenas por meio de uma avaliação de desempenho, ou seja, um mérito pela qualidade. Conforme Shiroma e Brito Neto (2015, p. 19): “Alegam que os professores são considerados chave para o bom desempenho dos alunos, das escolas, do sistema, mas nem cogitam discutir quais as condições-chave para o bom desempenho do professor?”.

Importante, ressaltar que, todo processo que afere qualidade, deve especificar o que Gatti (2011) reflete: qual qualidade está se esperando e como ela está sendo construída/decidida. Quem são os agentes envolvidos em sua construção? Qual seria a preparação para exames padronizados, ou para preparação de mão de obra ao mercado? Nesta direção, Cunha (2011, p. 570), nos faz refletir:

A resposta e esta questão pode ser simples ou pode ser complexa, dependendo dos parâmetros que se toma como referentes. No âmbito das reflexões sobre a educação, ouvimos freqüentemente as expressões “para uma educação de qualidade” e/ou “uma instituição de ensino por excelência”. Essas expressões parecem abarcar inúmeras categorias, intenções, desejos, crenças, que dispensam explicações. Falar em educação ou formação de qualidade parece não exigir complemento, pois o termo “qualidade” assim como “excelência”, aponta para o máximo, para o melhor. Uma expressão incomparável onde qualquer definição se mostraria mais restrita do que a intenção do próprio termo.

Para sustentar suas políticas, o Estado hegemoniza a ideia de que a qualidade deve ser medida por instrumentos. “Para dar garantias aos pais, governantes e empregadores, populariza-se a ideia de que a qualidade da educação seria alcançada

e assegurada pelos instrumentos de auditoria, de inspeção, de avaliação.” (SHIROMA; BRITO NETO, 2015, p. 18). Não suficiente, as indicações desses resultados são associadas à prática profissional do professor, segundo Shiroma e Brito Neto, (2015, p. 18): “A associação de que a má qualidade do ensino decorre da má qualidade do professor, colocando os docentes e as instituições formadoras como inimigos da Pátria, a serem reformados, combatidos ou substituídos”, uma vez que, como afirma Cunha (2011, p. 570): “O conceito de qualidade é multidimensional, o que torna complexo definir seu significado. A sua compreensão incorpora uma dimensão ética e estética e, principalmente, uma dimensão axiológica”.

O fato é que, atribuir qualidade a algo, evidenciamos um valor a isso, a partir de um padrão conceitual, ou seja, esse algo, se torna valorativo, quando se recorre aos padrões políticos e morais, de encontro ao desejável e esperado. Para Cunha (2011), se faz importante explicitar a que sentido da ação e dimensão está inserida a intencionalidade, para medir a qualidade, esse padrão ou valor deve estar explícito.

Em continuidade, ao aprofundamento da Lei Municipal 1192/2012 que consolida o Plano de Carreira do magistério municipal e em seu anexo V, a política de avaliação do desempenho docente em seu capítulo I, artigo 2º explicita os objetivos da Avaliação da Prática Profissional.

## **II - Aferir se a prática profissional do servidor/professor é coerente com as atribuições estabelecidas no Regimento Escolar para a função.**

Silva (2015, p. 18701) afirma que “Esses requisitos foram organizados no instrumento de avaliação de acordo com as funções e atribuições do professor, as quais estão previstas no Regimento Escolar de cada instituição de ensino”.

O ensino é a principal atividade docente, ou seja, o núcleo do seu trabalho, não podendo ser mensurado em indicadores, dimensões, descritores e domínios que devem ser atingidos pelos professores, Shiroma e Brito Neto (2015, p. 21), nos afirmam que, “Colocam a medida, ditam os ritmos de trabalho, impõem as ênfases, afetam as prioridades e a percepção do que seja boa educação no imaginário social.”, isso, pois, recai em definições que orientam e auxiliam no monitoramento do trabalho docente, ou seja, a qualidade do trabalho é aferida pelo cumprimento quantitativo do conjunto de atividades desenvolvidas e esperada pelo professor, que se restringe a um conjunto limitado.



Nessas avaliações, todavia, há algo similar nos respectivos países: o trabalho do professor pode ser avaliado satisfatoriamente ou não na medida em que corresponde (ou se afasta) a um conjunto de padrões de desempenho (perfil profissional) a serem demonstrados objetivamente pelos docentes em sua atividade laboral, predominantemente na atividade de ensino, pois esse passa a ser considerado o aspecto mais importante do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos e da escola, daí porque ter atenção à qualidade do trabalho do professor (NUNES, 2013, p. 70).

Nesta perspectiva, podemos afirmar que, se estabelecem padrões que ditam um “certo saber”, que segundo Nunes (2013, p. 70) “se reconhece o que é ser um professor, ou mesmo o que se espera dele em termos de desempenho profissional”. Ainda nos faz confrontar Cunha (2011) que o estabelecimento de competências, é a fragmentação do trabalho docente, pois a experiência não é algo que se pode fragmentar, pois não é um produto, mas sim de grande importância neste processo.

A substituição na noção de saberes pela de competências trouxe uma visão compartimentada da experiência. Essa não mais é compreendida como uma totalidade, pois a necessidade de explicitar indicadores avaliativos forçou o seu fracionamento. É certo que é difícil avaliar quando há falta de indicadores. Mas é também complexo avaliar a experiência fatiando-a como se um movimento de vida não tivesse a ver com o outro. Experiência não se avalia com uma contabilidade de produtos. Algumas vezes os produtos podem estar aquém do esperado e a experiência ser da maior importância, pois aprender também significa pensar sobre o vivido e sobre si. (CUNHA, 2011, p. 564 e 565).

Podemos observar que o foco desta política, está arraigado no exercício das competências, que devem ser realizadas na prática educacional. Segundo Silva e Herdeiro (2015, p. 149): “Porém, nesse ciclo de cuidados também será importante destacar os modos como as decisões político-educativas são introduzidas nos contextos escolares que de certa forma regulam as experiências e os sentires dos profissionais”. Essa política busca atender o que se espera das finalidades mercadológicas, ou seja, os princípios da eficiência e eficácia.

[...] o foco da ADD são as competências (tarefas) a desenvolver e demonstrar na atividade laboral, na tentativa de responder às demandas do processo de reestruturação produtiva instalado também nas escolas, as quais impõem ao docente um novo perfil de funcionário público, cujo desempenho seja cada vez mais eficiente e eficaz. Nesse processo, a relação contratual estabelecida entre os professores e o Estado (seleção, ingresso, carreira, regime de contrato, promoção, progressão, incrementos salariais, reforma, entre outros) vem sendo, em grande medida, condicionada pelas políticas econômicas que incidem sobre o trabalho e a valorização da profissão. (NUNES, 2013, p. 70).

Na busca de motivar o profissional, a valorização docente, se atrela na carreira e avaliação, como mecanismo de valorização profissional, porém, ainda nos encontramos como o que Nunes (2013) compreende por uma carreira em conjuntos de regulamentação que normatiza a carreira docente, associada ao controle e as sanções, subjugando a importância do desenvolvimento profissional e à melhoria das escolas. É de extrema importância, se pensar e construir, políticas de avaliação, estruturadas em carreiras, em que favoreçam o desempenho docente, valorizando, reconhecendo seu trabalho e esforços. Para Silva e Herdeiro (2015, p. 146): “No seu trabalho diário os professores são hiper-responsabilizados por tarefas e funções que muitas vezes transcendem o âmbito das suas competências”.

**III - Promover ao servidor um momento para analisar e refletir sobre sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminho para a superação de suas dificuldades.**

Ainda no artigo 2º, do plano de carreira que explicita os objetivos da Avaliação da Prática Profissional, podemos observar que apresenta em sua essência, promover ao servidor um momento para analisar e refletir sobre sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminho para a superação de suas dificuldades. Silva (2015, p. 18699) afirma que, na realização desta política de avaliação, se pensou:

A dimensão da valorização e desenvolvimento profissional refere-se ao direito do professor refletir, analisar e tomar decisões sobre a sua própria prática pedagógica, realizando, assim, a sua autoavaliação. Essa autoavaliação precisa ser refletida a partir da percepção que os avaliadores tem da prática profissional do avaliado. Esse processo é fundamentado no diálogo, o qual possibilitará ao professor rever sua prática e avançar profissionalmente.

Para atingir esse objetivo é importante retomar que a política de avaliação deve ser muito bem planejada, conceituada e implementada, com olhar aprofundado na especificidade do trabalho docente e com a função social da escola. Para Nunes (2013, p. 72):

A dimensão da valorização e desenvolvimento profissional refere-se ao direito do professor refletir, analisar e tomar decisões sobre a sua própria prática pedagógica, realizando, assim, a sua autoavaliação. Essa autoavaliação precisa ser refletida a partir da percepção que os avaliadores tem da prática profissional do avaliado. Esse processo é fundamentado no diálogo, o qual possibilitará ao professor rever sua prática e avançar profissionalmente.

No município, após as discussões que elaboraram a política, ficou definido que a mesma seria fundamentada nos conceitos da avaliação formativa. Segundo Silva (2015, p. 18698): “O processo de avaliação docente que acontece na Rede Municipal de Ensino de Piraquara é fundamentado nos princípios da avaliação formativa.”, porém, vale ressaltar que, a própria Silva (2015), afirma que a avaliação está pautada em um princípio que necessita ser aprofundado e explorado: “Compreendendo a avaliação docente como um processo, entendemos que, ainda, há um longo caminho a percorrer, pois apesar da temática da avaliação ser inerente ao trabalho docente ainda não temos consolidada a avaliação profissional na perspectiva formativa.” (SILVA, 2015, p. 18702). Nesta concepção a avaliação tem um caráter contínuo e permite a práxis, porém seu conceito está em fase de construção, pois se ampara na avaliação discente, ou seja, o campo é aberto ao embate e mudanças. Segundo afirma Nunes (2013, p. 72):

[...] à avaliação formativa quando é processual, pedagógica, põe em evidência o contexto e objetiva a melhorar ou assegurar a qualidade do trabalho docente e a favorecer o desenvolvimento profissional e pessoal contínuo. Subentende-se que são práticas avaliativas que contribuem para que os professores reflitam sobre as suas práticas, aprendam com elas, tendo em vista melhorá-las, superem problemas e alavanquem mudanças de concepções, atitudes, conhecimentos e práticas no interior das escolas.

Em análise a lei que institui a política de avaliação docente, não compõe em seu corpo que a avaliação está assentada na concepção de avaliação formativa, porém é possível encontrar a afirmativa de uma avaliação somativa no artigo 15 e § 2º, do anexo V: “A média da avaliação será calculada somando a pontuação obtida nos aspectos quantitativos aos qualitativos e dividindo esse resultado por dois”, ou seja, os conceitos alcançados pelos docentes se tornam em uma avaliação de mérito em notas de caráter somativo e média final. Nesta direção, Nunes (2013, p. 72) nos adverte:

A ADD, entretanto, pode ancorar-se em uma avaliação somativa quando o que importa é, na perspectiva de prestação de contas, obter informações sobre a produtividade do trabalho docente para tomar alguma decisão, muitas vezes burocrática, a respeito desse profissional, como progressão na carreira, incremento salarial, atribuição de prêmios de desempenho, sanções, punições, demissões, entre outros.

Ainda, conforme, Gatti (2011), nos faz refletir que é possível que alguns resultados de escala avaliativa, não sejam suficientes para possibilitar a reflexão de

conceitos referentes às práticas profissionais, devendo as avaliações criar as condições de mudanças e aprofundamento de conceitos e práticas, sendo assim, precisam ser significativas, se forem realizadas sem sentido, não mobilizam e nem apresentam consequências positivas. Se o ideal é o desenvolvimento, porque aplicar nota? Nos responde Shiroma e Brito Neto (2015, p.17), “Os experts afirmam que avaliações precisam ter consequências”.

#### **IV - O desenvolvimento na carreira (elevação de subclasse).**

A carreira emerge nas primeiras décadas do século XX, proveniente de estudos da área da sociologia, com aprofundamento nas dificuldades e empenhos da jornada e atividades do trabalho docente, expressando o ciclo da vida profissional, onde ao longo da jornada os docentes sofrem alterações na sua formação e prática.

Nesta lógica, a definição de carreira delineada por Ball e Goodson (1985, p. 11) é exemplo, quando afirmam que “necessita de dar conta dos aspectos objetivos e subjetivos da respectiva experiência. São trajetórias subjetivas através de períodos históricos e, ao mesmo tempo, contém os seus próprios organizadores e fases distintas” alargando consideravelmente a visão estreita que se pretende dar às carreiras, designadamente à docente, quando a tentam reduzir a aspetos puramente político-administrativos [...]. (HERDEIRO; SILVA, 2013, p. 2368).

Ainda segundo Herdeiro e Silva (2013), a carreira como percurso de desenvolvimento profissional e também de construção identitária, compreende o desenvolvimento pessoal, profissional e social. Gonçalves (2000) nos faz refletir que o começo de uma carreira é marcado, pelos desafios e problemas, porém são superados ao longo da carreira, onde com o tempo, os professores vão se distanciando. Ainda nos faz refletir Shiroma e Brito Neto (2015, p. 4 e 5) que o desafio das políticas educacionais é a equidade educacional, induzindo reformas, especialmente nas carreiras docente.

Nesse sentido, imputam como desafio fundamental das políticas educacionais na América Latina e Caribe equacionar a questão docente, produzindo ilações sobre a correspondência da qualidade dos professores com a promoção da equidade educacional, o que induz à necessidade inadiável de implantar reformas em vários estágios da trajetória docente: na seleção dos futuros professores, no processo da preparação e certificação dos profissionais da educação, nos modos em que se organiza a carreira e os apoios para o desenvolvimento profissional contínuo. (SHIROMA; BRITO NETO, 2015, p. 4 e 5).

A avaliação de desempenho docente, compõe os Planos de Carreiras no intuito de motivar e monitorar esse profissional estabelecendo conjunto de metas a serem alcançadas para o êxito profissional, estimulando a manter uma performance profissional. Para Nunes (2013, p. 70) “É nesse sentido que carreira profissional e avaliação docente estão fortemente entrelaçadas, principalmente para manter os professores supostamente motivados durante toda sua vida profissional”.

Atrelar a qualidade de ensino, ao desenvolvimento docente, não é necessariamente o cumprimento dessa dita e esperada qualidade, a não ser em eficiência da execução das tarefas pré-estabelecidas, não em prol de ensino. A carreira deve estar assentada na valorização profissional e proporcionar as condições à mesma, dar mérito à prática docente de maneira remuneratória. Todavia, pode ter impactos devastadores e estar distante do desenvolvimento e crescimento profissional. Muitas vezes, também trata-se somente de atender à estabilidade profissional e melhoria das condições econômicas.

Por outras palavras, os docentes ao investirem na carreira docente poderão não estar a pensar diretamente na (sua) aprendizagem e no (seu) desenvolvimento profissional com a intencionalidade de ‘aprender para ser melhor professor’, mas com o fim de conseguir ‘um lugar considerável’ na carreira que lhe permita usufruir de (alguma) estabilidade profissional e económica. (HERDEIRO; SILVA, 2013, p. 2376).

Como já aprofundado na seção anterior, a LDBEN 9394/96, descreve que a progressão na carreira docente deve ocorrer em todos os entes federados mediante a realização de avaliação de desempenho, nesta perspectiva, o Plano de Carreira do município de Piraquara, está embasado em tal legislação, conforme Silva (2015, p. 18700) “A avaliação da Prática Profissional docente é regulamentada pelo artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Nº 9394/96) (BRASIL, 1996) e pelo anexo V do Plano de Carreira do Magistério Municipal (PIRAQUARA, 2012)”. Ainda, Cordeiro (2020, p.114 e 115) explica como ela está organizada no plano de carreira docente.

Já as progressões horizontais acontecem dentro de um mesmo nível e estão relacionadas à avaliação da prática profissional, uma vez que só avançará de subclasse o professor que atingir no mínimo 7,0 (sete pontos) na avaliação. Vale ressaltar que as avaliações acontecem anualmente para todos os professores que estão em efetivo exercício.

Cordeiro (2020, p. 116), ainda reforça em seu estudo de dissertação sobre o Plano de Carreira docente no município de Piraquara, afirmando que “ No plano de carreira analisado, o desenvolvimento da carreira por meio da remuneração está condicionado ao tempo de serviço, à avaliação da prática profissional e à formação. Como visto no debate teórico, essa articulação é indicativo de uma carreira valorizada”.

A associação da avaliação de desempenho docente, com o Plano de Carreira, segundo Herdeiro e Silva (2013), oportunizaram novos desafios e confrontos que implicam diretamente nas competências profissionais do trabalho docente, apurando as mesmas constantemente, com repercussões diretas no desenvolvimento profissional e gestão de carreira. Ao pensar em carreira docente, é importante considerar a subjetividade, ou seja, conhecer e valorizar as representações que os docentes julgam importante sobre as suas carreiras.

[...] de acordo com Malglaive (1995), o reconhecimento das diversas experiências vividas nos diferentes contextos recorre a uma interação entre saberes teóricos e saberes práticos que estrutura o ciclo de aprendizagem e de desenvolvimento do professor, mantendo-o motivado ao longo da vida profissional. (HERDEIRO; SILVA, 2013, p. 2372).

O que a carreira não pode, é ser um mecanismo meramente burocrático e normativo, que somente regulamenta as disposições obrigatórias e que atende somente os interesses estranhos à da escola.

[...] entender a carreira como um conjunto de regulações que normalizam administrativamente o ingresso, a promoção e a aposentadoria, cuja avaliação docente atrelada a esta continua associada ao controle e à sanção mais do que ao desenvolvimento profissional e à melhoria das escolas. (NUNES, 2013, p. 71).

A finalidade da carreira é acompanhar o desenvolvimento profissional do professor e a busca da valorização e reconhecimento dos serviços prestados, em prol da motivação funcional, em contrapartida, a carreira não pode ser o centro da vida profissional e nem mecanismo de punição, controle e sanção aos professores, uma vez que, busca valorizar a experiência docente.

#### 4.4 PADRÕES DE DESEMPENHO: A EFICÁCIA E EFICIÊNCIA DO SERVIÇO PÚBLICO E O PERFIL DO DOCENTE PRODUTIVO, QUE MEDE A QUALIDADE DO ENSINO.

Avaliar, nem sempre foi um ato simples, pois exige além de decisão política, profundidade, principalmente quando se trata do trabalho docente que está inserido na multidimensionalidade do trabalho educativo. Gatti (2011), aponta que a avaliação docente é complexa, que não é uma tarefa fácil, sendo imponderável uma avaliação realista. Por haver essa complexidade, Nunes (2013, p. 73), nos afirma que devido a especificidade do trabalho avaliativo e seus desafios, se busca a fixação de padrões, ou seja, estabelecimento de competências e metas que são exigidas para o que se define a qualidade do serviço público. Nesta direção, as políticas de avaliação, muitas vezes, mensuram elementos para atribuir mérito por tarefas desempenhadas. Na política de avaliação no Município de Piraquara no anexo V da Lei Municipal 1192/2012 consolida-se no artigo 13: “§ 1º Os requisitos de que trata o caput serão avaliados por meio de instrumento específico, o qual será desmembrado em aspectos quantitativo e aspectos qualitativos elaborados a partir das funções e atribuições do professor previstas no Regimento Escolar.”.

Como já apresentado, na seção anterior, a avaliação docente é realizada a partir de duas fichas com critérios definidos, “pautado nos critérios estabelecidos” (SILVA, 2015, p. 18702) e padronizados<sup>46</sup> que aferem de maneira qualitativa e quantitativa a prática profissional docente. O referido documento (ficha avaliativa), é a expressão do que se espera do professor, referente às suas atribuições e desempenhos, elencados em conjunto de tarefas. Nesta perspectiva Nunes (2013, p. 77) nos faz refletir:

Com efeito, a avaliação da performance dos professores surge como um importante instrumento de controle e monitoramento de suas práticas, que passam a ser orientadas mais pelos resultados e produtividade que alcançam. É por meio dela que se obtém a informação se o docente pode ser considerado ou não eficiente e eficaz na medida em que o grau de concretização dos objetivos alcançado possa explicitar de maneira inequívoca a demonstração das competências, visto que é nesse confronto que se distinguirá o mérito (desempenho) dos avaliados. Quanto mais

---

<sup>46</sup> Nunes (2013, p. 74) reflete que para além das metas, padronizar os critérios, seria uma forma de justificar e alimentar a ideia de que todos são medidos da mesma maneira, podendo atribuir a confiança ao sistema de avaliação.

próximos ao padrão desejável, e superá-lo, mais eficiente será considerado esse professor, contudo as consequências dessa avaliação podem ter efeitos positivos (premiação/bonificação/assegurar direito trabalhistas) ou negativos (penalização/sanções/mal-estar).

É através da avaliação de desempenho que se atribui o mérito, com base no cumprimento dos critérios, onde é possível chegar a um resultado de produtividade em uma linha de tempo determinada, bem como, analisar a qualidade do serviço público. Esse modo é caracterizado como medidor de eficiência e eficácia, que impõe ao trabalhador público a cultura do mérito e a busca incessante de superar os resultados.

Assim, a avaliação por desempenho induz o trabalhador à incessante procura da excelência, ao buscar, sempre e incansavelmente, ultrapassar seus objetivos e melhorar sua performance, pois sempre há algo em que se melhorar em uma lógica de trabalho competitiva e concorrencial. Nessa ótica, pressupõe-se evitar a estagnação, a desmotivação e o imobilismo do trabalhador, ou seja, a ineficácia dos serviços. Não é de se estranhar, então, que essa gestão é concebida como de responsabilização individual, coletiva e institucional, pelo que se permite (co)responsabilizar o trabalhador pelo sucesso ou insucesso dos resultados alcançados, uma vez que, como pondera Moura (2012), o emprego de fundos públicos não mais permite que não haja responsabilidade de todos os intervenientes pelos resultados. (NUNES, 2013, p. 75).

Esses padrões de avaliação, definem como a gestão vê a natureza do trabalho docente, limitando os saberes e a verdadeira natureza da profissão, com o discurso de que, através dos critérios, orienta a prática docente.

Esta díade estándar-avaliação se revela como uma potente referência para a construção da identidade docente, não apenas dirigindo todo o percurso professoral, como também instrumentalizando a seleção dos que devem ingressar/permanecer ou mesmo ser excluído do magistério. Em síntese, uma composição ideal para regulação do “exército” docente. (SHIROMA; BRITO NETO, 2015, p. 13).

Essa avaliação deturpa até mesmo sua visão, causando inversão de valores e fragmentação da prática e desconstrução do professor na sociedade.

[...] nesse processo uma cultura docente, um ethos profissional, em que o saber e a prática profissional são (re)construídos em contexto mediante a forma como o professor se vê, é reconhecido e valorizado pela sociedade, pelo Estado e pela escola, e como se relaciona com o seu próprio trabalho, o que gera diferentes e, por vezes, antagônicos valores: concepções e práticas de educação, docência, ensino, aprendizagem, avaliação. (NUNES, 2013, p. 78).



Os critérios, são a obrigatoriedade, o meio de mensurar o desenvolvimento profissional, fazendo um paralelo entre o prescrito e a prática executada pelo professor. Segundo Nunes (2013, p. 83) “Produz-se, assim, um discurso único sobre o exercício da profissão docente quando se formata um possível padrão de desempenho que o professor se vê obrigado a corresponder tendo em vista a avaliação de sua prática pedagógica”.

Esses critérios são avaliados pela Comissão Local de Avaliação, que só poderão mensurar o critério, a partir da existência de documentos e registros sobre o trabalho do professor.

É neste cenário que os descritores anunciam objetivamente os comportamentos passíveis de serem demonstrados pelos professores e observados ou documentados pelo avaliador no sentido de objetivar a apreciação do desempenho, tornando a avaliação supostamente mais fiável, credível, inequívoca e incontestável. Assim, é visível que qualquer apreciação seja orientada por critérios objetivos de avaliação de desempenho, ou seja, a objetividade deve basear-se em indicadores mensuráveis comprovados empiricamente, cujo grau de concretização nada pode ter de subjetivo visto que tal procedimento é uma forma de garantir que a avaliação não correrá o risco de ser questionada, levantando-se suspeita sobre a idoneidade dos avaliadores e dos resultados alcançados. (NUNES, 2013, p. 83).

Estabelecer critérios ou instrumentos nos levam a refletir, qual a finalidade dos padrões de desempenho e suas implicações ao trabalho docente. Os critérios, podem ser considerados, uma maneira de listar as infindáveis tarefas, visa regular o trabalho docente a universalidade, se constituindo como meio de controle, regulação e monitoramento, visto que na função orientativa da prática docente, tem alto potencial de disciplinador. Nunes (2013, p. 83), faz as seguintes considerações: “Produz-se, assim, um discurso único sobre o exercício da profissão docente quando se formata um possível padrão de desempenho que o professor se vê obrigado a corresponder tendo em vista a avaliação de sua prática pedagógica. Shiroma e Brito Neto (2015, p. 15), nos faz refletir sobre os estândaes<sup>47</sup> como um medidor:

Os estândaes como métrica ou “vara” denomina-se também estândaes de desempenho, serve para indicar o quão longe está um sujeito e quais

---

47 Shiroma e Brito Neto (2015, p. 15) definem o estândaes: “Para Meckes (2014, p. 55, tradução nossa) estândaes e competências “descrevem os desempenhos requeridos para ajustar-se a um padrão de qualidade acordado”, porém, a relação mais nítida com a avaliação da realização do dito saber e de ser capaz de fazer está na tradição dos estândaes, o qual faz alusão explícita a um nível ou “vara” que é necessário superar (MECKES, 2014). Funcionaria como a nota de corte, abaixo da qual, se é considerado insuficiente, inaceitável, reprovável.)”.

características deve demonstrar em sua avaliação para ser considerado competente naquele âmbito em questão. A pergunta que se sucede a este componente é: quão bem deve desempenhar-se um docente na avaliação para que tal desempenho seja considerado aceitável ou suficientemente bom?

Segundo Nunes (2013, p. 73), a avaliação de desempenho no meio público, é a busca constante da eficiência e eficácia na cultura de excelência e qualidade dos serviços prestados, com efeito de remunerar os trabalhadores pela sua produtividade, “torna-se preciso modernizar a função pública em uma lógica de governança econômica, razão pela qual se associa o valor da remuneração dos trabalhadores à sua produtividade, não mais à sua formação e ao tempo de serviço.” (NUNES, 2013, p. 74), uma vez que se torna inadmissível pela Constituição Federal o tratamento igualitário em torno da produtividade funcional.

Gerenciar e padronizar a avaliação de desempenho desta maneira é uma forma de prescrever as tarefas, concentrar esforços, evitar ou envolvimento com atividades consideradas desnecessárias. O princípio é que os professores mantenham o foco e não se distanciem das metas e critérios impostos pelas políticas de avaliação, alcançando os resultados esperados. Aqui poderíamos ilustrar essas considerações a partir dos famosos “antolhos”<sup>48</sup> de cavalo, ao direcionar o olhar do cavalo que limita a expansão da visão e conseqüentemente, o campo de exploração e experiências.

Nesses perfis são incorporadas exigências laborais que vão para além do conhecimento e destrezas inerentes ao ato de ensinar (componente letivo), mas também incluem-se parâmetros que dizem respeito a gestão, investigação, supervisão, inspeção e avaliação (componentes não letivos), alargados, ainda, com outras destrezas que revelem atitudes e compromissos, atribuindo maior responsabilização aos professores frente à mudança dos indicadores de qualidade. (NUNES, 2013, p. 84).

Nesta perspectiva, o importante na prática docente não é a centralidade em ensinar e conhecer seu ofício, domínio sobre o conhecimento, mas o comprometimento com o trabalho e as metas estabelecidas, bem como, sua melhora constante, ou seja, atender às exigências das avaliações. Observamos no artigo 14, anexo V, da Lei Municipal 1192/2012 que a política é regida pelos seguintes requisitos: Assiduidade, pontualidade, responsabilidade, comprometimento, ética profissional e

---

48 Acessórios colocados na cabeça de animais de montaria (ou carga) para limitar o campo de visão deles e forçá-los a olhar só para a frente, evitando que eles se distraiam, se espantem ou saiam da direção correta. (Fonte: <https://super.abril.com.br/comportamento/quer-se-concentrar-trabalhe-como-um-cavalo-literalmente/>). (Acessado em 20 ago. 2022).

participação efetiva na formação continuada. Os requisitos são distribuídos dentro de critérios avaliativos que denotam o envolvimento e prática pelo professor.

Em análise à lei, a constituição dos elementos em forma critérios de avaliação, são a sistematização da comprovação do resultado do trabalho docente, em sua prática profissional do qual, assume um compromisso com a escola e prática educacional. Ao olhar no dispositivo da lei, observamos que pouco se relaciona a construção de experiência do professor e qualidade do ensino, se reduzindo a ações e atividades de caráter normativo. O risco, é incorrer em critérios que buscam avaliar as tarefas de ensino, levando o professor a se desgastar em atender exaustivas tarefas, executar aquilo que em sua percepção atenda aos critérios ou julgue necessário ou essencial. Mas se o foco da avaliação docente é o ensino, porque as consequências postas, apenas, ao trabalho docente?

A multiplicidade de tarefas que agora aos professores são exigidos implica, para efeito de ADD, construção por parte das escolas em inúmeras grelhas avaliativas em que o trabalho docente aparece demasiadamente pormenorizado, parcelado e fragmentado. Ou seja, para obterem melhores classificações e menções avaliativas que correspondam aos padrões de excelência os professores precisam desmultiplicar-se por pequenas atividades parcelares e rotativas; fragmentar e priorizar o seu tempo de trabalho itinerante; permanentemente saltitar de tarefa para tarefa em um tempo intenso e extenso de trabalho, muito dele gasto para além do ambiente escolar, constituindo-se em um problema para os professores, cuja queixa revela-se pela pouca oportunidade para refletir, debater e inovar com seus pares acerca do trabalho pedagógico desenvolvido por eles e pela escola [...]. (NUNES, 2013, p. 85).

Muitas são as dimensões do trabalho docente e as cobranças em seu torno, exigindo dos professores atualizações constantes e soluções rápidas, inibindo as práticas de reflexões e respostas às questões políticas para os inúmeros conflitos e desafios, muitas vezes complexos da profissão. O professor, é rodeado de atividades que lhe exigem trabalho individual e trabalho coletivo. Entre as muitas atividades o professor temos: é responsável direto pelo planejamento, organização das aulas e preparação dos materiais e recursos, realização da avaliação discente, estudos, preenchimento de documentos e registros de classe, solicitações da equipe diretiva, atividades formativas, bem como, as demais, que são entre elas, atendimento e acompanhamento ao corpo discente e familiares, prestação de contas a comunidade escolar, preparações estruturais, físicas e humanas para enriquecimento cultural,

propostas curriculares e extracurriculares, participação em reuniões, formações continuadas, inovação e outras.

Nessa condicionalidade os professores tentam manter-se empregados, satisfeitos e motivados pelo menos por algum tempo, considerando a precariedade do trabalho escolar, cujos estudos de Sampaio e Marim (2004) e Dalila (2004) nos ajudam a compreender a sua gênese e consequências em um contexto de mundialização do capital. No entanto, é compreensível, também, a atitude de professores quando, ao se verem ameaçados pela ADD, e para se sentirem protegidos dos efeitos da avaliação a que estão a sujeitar-se, ocultam dilemas, tensões, conflitos, problemas e insucessos (VIEIRA; MOREIRA, 2011), demonstrando com essa atitude terem clara noção das relações hierárquicas e de poder que estão presentes no jogo avaliativo que em nada contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional. (NUNES, 2013, p. 86).

Ao analisar a política de avaliação docente, é possível perceber que a mesma tem possibilitado penalizar, contrariando a concepção, de avaliação formativa, carregada na visão de estímulo, reflexões, promoção e desenvolvimento contínuo, com foco no avanço da aprendizagem e as apropriações do conhecimento, não na execução do acúmulo de tarefas. Assim, a avaliação de desempenho, está centrada na possibilidade de verificar se o docente demonstra capacidades, competências e perfil para execução do trabalho esperado, direcionando suas ações e práticas ao que se espera por eficiência e eficácia, que se mensura por critérios atingidos, de primeiro momento considerado qualitativo, porém quantitativo, uma vez que se há necessidade de mensurar um conceito de realização, a partir de como e quantas vezes se realizou, ou deixou de se realizar.

Muitas vezes a possibilidade definidora da qualidade é expressa por seus produtos. Em alguns casos torna-se necessário um processo de quantificação para tornar objetivo o critério usado para definir e avaliar a qualidade. Certamente a quantidade pode ser um atributo da qualidade. Entretanto nem sempre a relação é tão linear. Quando a qualidade se expressa em processos, os produtos se tornam relativos e a dimensão da qualidade exige outras formas de expressão, especialmente as que conseguem transmitir o significado da ação, o sentido que ela pode ter para alguém ou para um coletivo. (CUNHA, 2011, p. 570).

Os critérios, utilizados na avaliação da prática profissional, exige dos avaliadores e avaliado, conceder o mérito e desempenho, a partir das quantificações das ações, ou até mesmo de sua ausência, o que também gera um desconforto ou conflito no momento da avaliação. Cunha (2011, p. 571), afirma “Essas compreensões se aplicam, certamente, ao desempenho profissional. Há um jogo de expectativas que

se consubstanciam em padrões, muitas vezes em tensão”, pois mensurar uma qualidade em retribuição de nota e conceito, perpassa pelas observações, experiências e principalmente do que é o real sentido do que está sendo avaliado.

Tal inferência evidencia o investimento nas políticas de avaliação, fortemente vinculada a estândares docente, demonstrando que a meta não é a qualidade do “sistema educacional como um todo ou aprimorando as condições de trabalho docente, mas sim colocando o professor ‘à prova’ por meio de avaliação de conhecimentos, de desempenho e/ou certificação e recertificação de competências” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2011, p. 40 e 41).

Certa vez, em conversa com uma mãe de aluno da rede municipal de ensino de Piraquara, a mesma que compõe o Conselho Escolar de uma instituição de ensino, amiga pessoal, me relatou que foi a uma formação da Secretaria de Educação sobre o conselho escolar. Parabenizei sua atuação e interesse e questionei o que ela aprendeu ou compreendeu desta formação para sua atuação cidadã. Pasmeei com sua resposta e percepção. Ela, me relatou que percebeu na formação continuada de conselheiros escolares, estímulo para empoderamento do conselho escolar em cobrar e responsabilizar a equipe gestora e docente pelos fracassos e problemas escolares, especificamente inerente às funções e atribuições, como se fossem os únicos responsáveis pelo sucesso escolar e qualidade de ensino. Me relatou ainda, que quando participa das avaliações de desempenho no final do ano, junto a comissão local de avaliação, fica perplexa com o que vê e ouve naquele momento, bem como, as calorosas discussões diante dos critérios avaliativos e acompanhamentos e registros da equipe diretiva, sobre o trabalho docente, onde gera muito embate e descontentamento, sendo na maioria das vezes, não encontravam um consenso para mensurar em qualificar e quantificar o mérito na ficha de avaliação. Me relatou que na qualidade do segmento dos pais, não conseguem identificar nos docentes os critérios rigorosos da avaliação e que os mesmos, não conta de avaliar verdadeiramente o trabalho do professor, onde cada segmento expõe sua visão em relação ao trabalho do professor, assim esclarecendo e oportunizando mudar o contexto na avaliação. Ao final da conversa, pensei, viva! A comunidade escolar está aguçando seu olhar sobre a educação. Este relato foi autorizado pela mãe da comunidade escolar.

Por fim, é importante avaliar o tamanho impacto da política de avaliação docente tem causado na rede de ensino, vida profissional, e frente a dita, valorização profissional. Afirmamos que, a mesma não deva deixar de ocorrer, pois faz parte da

prática e existência humana e docente, aliada importante a prática humana e práxis educacional, mas o modo qual é aplicada, está carregada de contradições e princípios mercadológicos, a submetendo a lógica da produção e ao capital, em seus interesses de avanço a privatização da educação. Nessa perspectiva, precisamos ainda nos aprofundar sobre o estímulo que os professores sentem após o processo avaliativo, contribuições para o processo de ensino aprendizagem e valorização profissional, saúde do trabalhador e impactos sociais e profissionais.

Todo processo avaliativo tem consequências, causa impactos, quer positivos ou negativos para aqueles que são avaliados. No caso da avaliação do desempenho docente, seus resultados, se insatisfatórios na ótica dos avaliados, podem trazer repercussões “duras” para a vida profissional, na medida em que seu saber, competência e prestígio estão em xeque, sofrimento que pode incidir sobre seu trabalho, autoestima e produtividade. (NUNES, 2013, p. 88).

De todos os lados, uma coisa se consolida nas políticas de avaliação docente do município de Piraquara, a mesma ainda gera desconforto. No processo da sua efetivação, ainda é vista com desconfiança e descontentamento no meio do corpo docente e dos organizadores de sua sistematização e efetivação. Ao analisar as fichas de avaliação, parece ser facilmente possível, obter média acima de sete pontos para uma elevação de nível, porém os resultados impactam em outras políticas e interferem na autonomia docente, veremos na próxima seção.

Tal situação, referente a avaliação, preenchimento da ficha e pontuação, nos evidencia a necessidade de aprofundamento teórico e histórico, bem como, necessidade de reestruturação. Silva (2015), finaliza seu artigo sobre a política de avaliação docente com as seguintes considerações:

Assim, percebe-se o grande desafio estabelecido pela avaliação da prática profissional docente, sendo o primeiro deles estruturar uma avaliação séria, ética e que promova o desenvolvimento profissional, fortalecendo os aspectos positivos da avaliação e superando as dificuldades hora apresentadas. (SILVA, 2015, p. 18704)

O próprio PME/PIRAQUARA (2015) registra em seu documento: “Um grande desafio da Rede Municipal de Ensino de Piraquara é garantir que a regulamentação da avaliação docente seja colocada em prática, ou seja, que essa avaliação seja feita de forma coerente, respeitosa e ética” (PIRAQUARA, 2015, p. 123).

O estudo dos documentos acima, permite apontar que a política de avaliação não está bem regulamentada, pois ambos documentos analisados reforçam que a avaliação docente seja justa e atenda os princípios da educação e valorização profissional. Ora, se isto estivesse garantido não haveria tantos embates. Esse palco dos embates se apresenta como um desafio ao Estado e à classe dos professores, especialmente ao se tratar de uma política de valorização profissional, ou seja, ainda não está bem trabalhada, devido aos embates políticos e desconfortos. Toda a política não legitimada, causa grande impacto à saúde e desempenho profissional, bem como, prejuízos à carreira.

Dentre essas normas, a do setor educacional, razão pela qual a avaliação docente tem sido um dos grandes desafios do Estado, quer seja pelos processos instaurados até então terem recebido profundas reações e resistências por parte dos professores, quer seja pelas suas consequências em que estão em jogo progressão na carreira, melhoria salarial, prestígio e desenvolvimento pessoal e profissional. (NUNES, 2013, p. 76).

Mas o problema não está na execução da política de avaliação, mas sim, nos seus princípios e assentamentos de concepções e valores, por isso tem gerado no meio da classe docente, questionamentos e angústias, por não se tratar de um processo estruturado a sua finalidade com a natureza da educação, mas sim, com afirma Piccinini e Tonácio (2017, p. 76):

Estes aspectos reforçaram a lógica meritocrática do exercício docente e nos apontam para a necessidade de lutar contra o controle burocrático promovido pelo Estado. Ressaltamos, ainda, que valorização não deve significar somente aumento salarial. O trabalho do professor tem sido modificado em sua essência, isto é, intelectualmente esvaziado, transformado em exercício de tarefas pré-determinadas. Portanto, falar em valorização era e é, além de tudo, resgatar o caráter intelectual da docência.

Velada pelo discurso de uma educação de qualidade, aos poucos a avaliação de desempenho docente, foi ao longo do tempo avançando de maneira voraz sobre educação, se tornando “vital” para seu funcionamento e das escolas, com discurso de caráter formativa e de valorização docente, se atrelando de maneira legal, ao mérito e desenvolvimento profissional, fortalecendo a remuneração e aquisição de benefícios e bonificações. A sobrevalorização da avaliação, têm tensionado os ambientes e relações profissionais e sociais, buscando aos poucos, construir um novo perfil docente, aos moldes do capital e produção, a lógica mercadológica e que forme

indivíduos capacitados a atender as demandas e necessidades do mercado de trabalho. Essa epidemia política não visa apenas mudar o sistema educacional, mas corrobora para mudar o verdadeiro significado da docência, arduamente construída.

Relativamente à avaliação docente, Correia e Matos (2001) advogam que face às potencialidades formativas e reguladoras que lhe são atribuídas, a avaliação parece ter adquirido uma tal centralidade na vida das escolas que tende a transformar-se no núcleo estruturante da definição do ofício do professor. [...] na urgência de um ensino de qualidade, Ser professor passou a estar “intimamente” ligado ao ato de ser avaliado, assumindo tal importância que a avaliação se sobrevalorizou a outras estruturas que caracterizam a profissão docente, como as componentes pedagógica e relacional. (SILVA; HERDEIRO, 2015, p. 152).

Nos faz refletir, Silva e Herdeiro (2015), que a resistência é um caminho a contrapor as tais políticas de desvalorização e gerenciamento da profissão docente e seus prejuízos.

De acordo com Lima (1998), oferecer resistência é uma das possibilidades de contrariar certas orientações políticas, principalmente através da ação coletiva, social e organizacional dos professores. Segundo este autor, “[...] resistir às políticas não é uma coisa boa nem má – tudo depende das políticas”. (LIMA, 1998, p. 23). Deste ponto de vista, quando as políticas são nefastas e injustas, evidentemente que o ato de resistência é fundamental. (SILVA; HERDEIRO, 2015, p. 145)

Na próxima seção, iremos tratar de algumas proposições a este modelo político de avaliação de desempenho docente no município de Piraquara, realizando algumas reflexões sobre os aspectos até aqui apurados, em contraposição a natureza e especificidade da natureza da educação e alguns impactos dessa política para os profissionais da educação, ambiente de trabalho e questões de relação e imagem social.

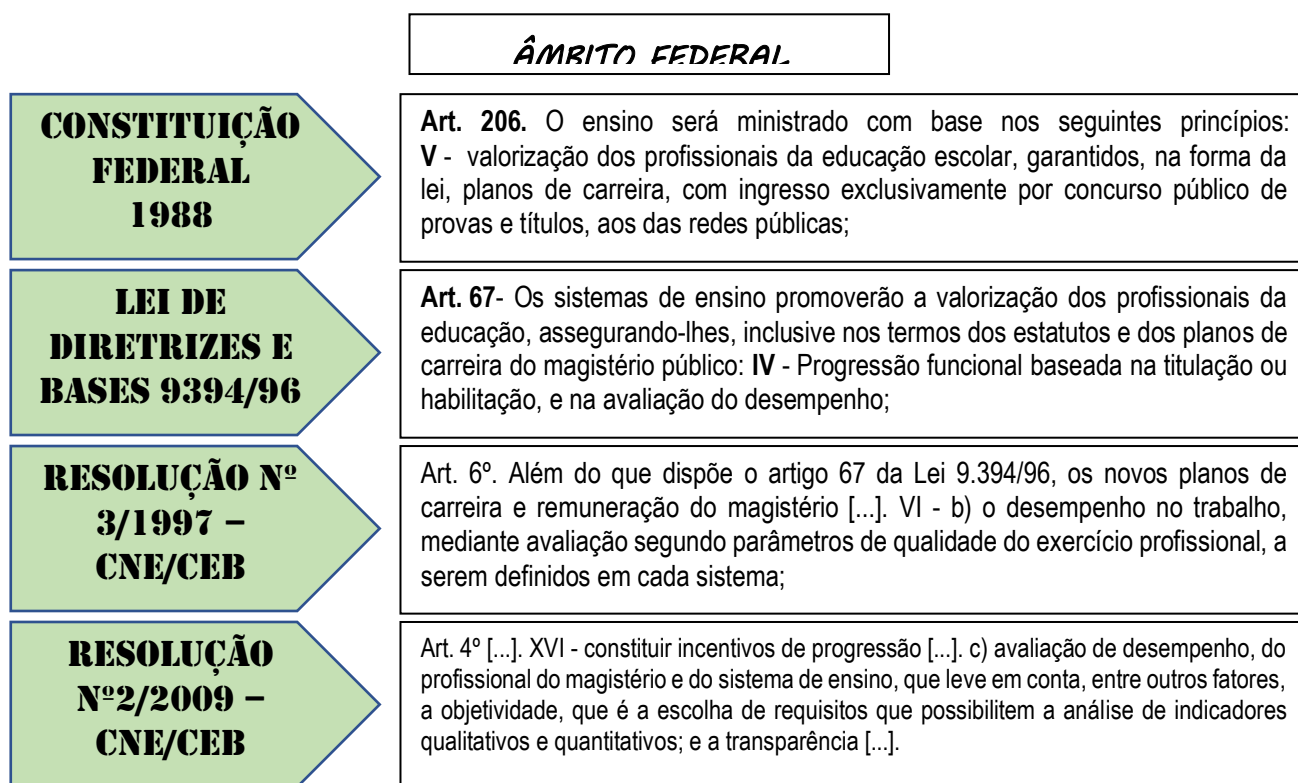


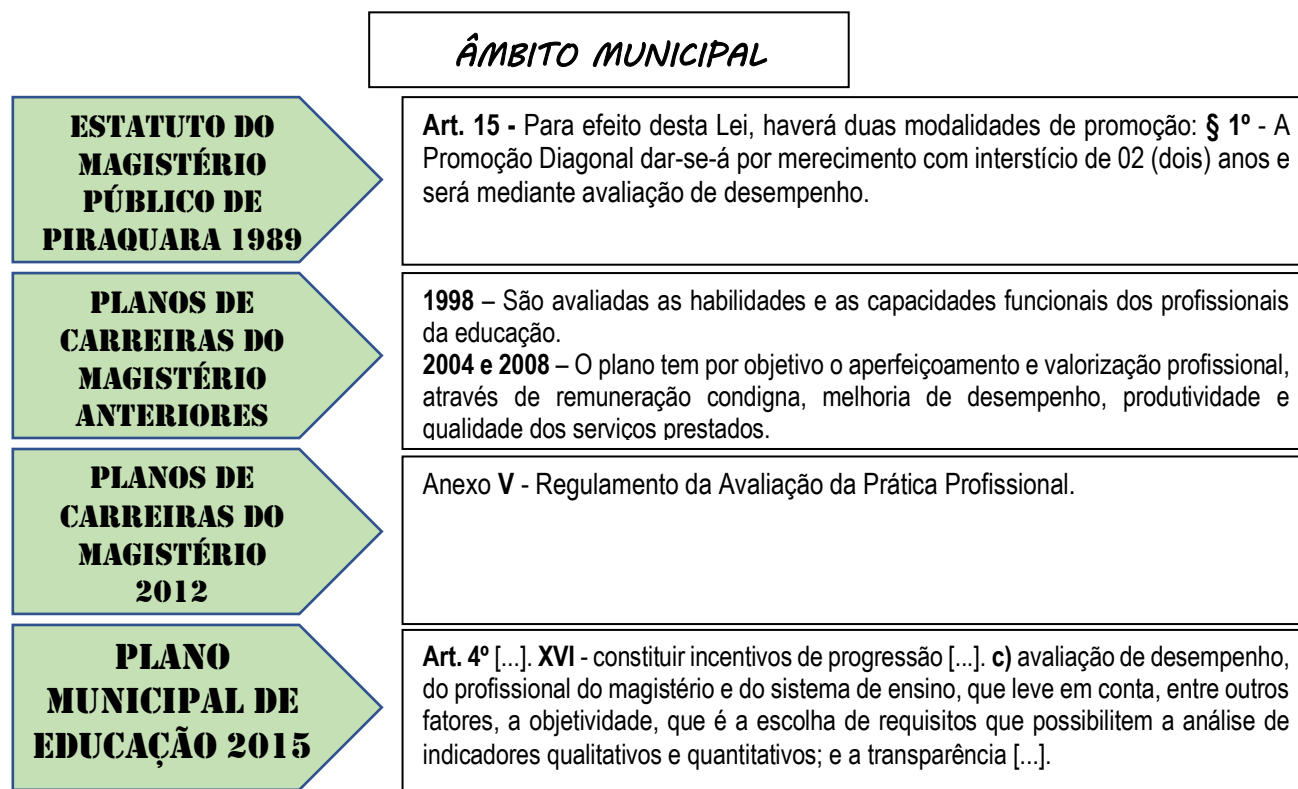
## 5 PROPOSIÇÕES À POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES

Nesta última seção, realizamos reflexões críticas às políticas de avaliação docente no município de Piraquara, que compõem o eixo valorização profissional no Plano de Carreira do magistério municipal. Desde natureza qualitativa, a partir dos referenciais teóricos da pesquisa, na abrangência de análise bibliográfica de interpretação do autor, tendo como ponto de partida, a análise documental realizada na seção anterior.

Compreendemos que a política de avaliação docente se expressa em legislação de âmbito nacional, a ser implantada em âmbito nacional, também as normas produzidas nos estados e municípios em virtude do pacto federativo. Apresentamos, a seguir, uma síntese da legislação pertinente ao tema que tratamos. A Figura 7 apresenta documentos legais e suas articulações no que diz respeito à avaliação docente.

FIGURA 7 – SÍNTESE DA RELAÇÃO LEGAL E CONSTITUINTE DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DOCENTE. DO ÂMBITO NACIONAL, ATÉ SUA CONSTRUÇÃO NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA NO ESTADO DO PARANÁ.





**Fonte:** Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Resolução Nº 3/1997 – CNE/CEB, Resolução Nº2/2009 – CNE/CEB, Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério do Município de Piraquara-PR (1998), Plano de Cargos, Emprego, Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal do Município de Piraquara (2004), Plano de Cargos, Emprego, Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal do Município de Piraquara (2008) e Plano de Cargos, Emprego, Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal do Município de Piraquara (2012). (Elaboração do autor).

A partir dessa normatização, se estrutura a construção política das avaliações de desempenho docente em âmbito nacional, e conseqüentemente, no município de Piraquara/PR, de onde é relevante para esse estudo analisar os limites e possibilidades. Ao analisar o quadro acima, podemos observar que as políticas foram sendo constituídas durante os anos, após a reforma administrativa no governo FHC, já apresentada nesta dissertação, também sob a influência das orientações dos organismos mundiais e das políticas neoliberais que impactaram as políticas, no nosso caso as educacionais.

Importante refletir que os municípios, estão subordinados às políticas e diretrizes federais e estaduais, uma vez que, precisam seguir diretrizes, políticas e programas, especialmente por dever de cumprimento da lei e ser uma forma de captação de recursos para manutenção e investimento na educação.

Ao olhar nessa direção, observamos que nas legislações estudadas até aqui, o município de Piraquara está atendendo e seguindo de maneira mais próxima, no que tange à instauração de sua política de avaliação docente, atrelando a valorização profissional à progressão na carreira.

Todavia, podemos observar, alguns empasses em torno da política de avaliação docente. Na seção anterior, tratamos, de um dos problemas - a definição de indicadores de medição do desempenho docente, em aspectos quantitativos e qualitativos; as tensões antes e após o processo avaliativo; como ele tem sido apropriado e aplicado pela gestão, entre outros. Ainda que, não se contempla, ou, ao menos, mencione no PME (2015) e o atual Plano de Carreira do magistério municipal, suas bases e fundamentos, também contemplam e se estruturam, a partir das deliberações dos órgãos de controle social, como o Conselho Nacional de Educação, visto que, a política de avaliação de desempenho docente, contempla as determinações da Resolução 02/2009 – CNE / CEB.

Art. 5º Na adequação de seus planos de carreira aos dispositivos da Lei nº 11.738/2008 e da Lei nº 11.494/2007, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem observar as seguintes diretrizes: 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 [...]. (BRASIL, 2009).

A mesma Resolução, reafirma a necessidade de criação de indicadores que acompanhe e interfira no desempenho docente, no artigo 5º.

XVII - A avaliação de desempenho a que se refere a alínea “c” do inciso anterior 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; (BRASIL, 2009).

Para que haja, enquadramento na legalidade e cumprimento da lei, a Resolução, vem para subsidiar e esclarecer os entes federados na construção de suas políticas educacionais.

O Plano de Carreira docente do município de Piraquara, busca seguir as diretrizes impostas pelo Conselho Nacional de Educação, uma vez que devem ser seguidas, pois são consideradas documentos reguladores da educação em âmbito nacional.

Art. 1º Os Planos de Carreira e Remuneração para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, nas redes de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, deverão observar as Diretrizes fixadas por esta Resolução, elaborada com base no Parecer CNE/CEB nº 9/2009. (BRASIL, 2009).

Na Resolução 03/1997 – CNE / CEB, que foi revogada pela Resolução 02/2009 – CNE / CEB, já havia, algumas observações no que tange à construção política da avaliação de desempenho, porém, não descrevia seus princípios e fundamentos.

Art. 6º. Além do que dispõe o artigo 67 da Lei 9.394/96, os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão ser formulados com observância do seguinte: [...] VI - constituirão incentivos de progressão por qualificação de trabalho docente: b) o desempenho no trabalho, mediante avaliação segundo parâmetros de qualidade do exercício profissional, a serem definidos em cada sistema; (BRASIL, 2009).

Podemos observar que, a Resolução deixava livre a construção das avaliações de desempenho aos entes federados, desde que, cumprissem seu papel de aferir a qualidade do exercício profissional, já a Resolução 02/2009 – CNE / CEB, determina a avaliação docente pautada em processo global e permanente, com suas especificidades voltadas à análise das atividades e práticas docente, de vislumbrar um caminho de superação das possíveis dificuldades existentes. Retomamos o artigo 5º e XVII – “A avaliação de desempenho [...] ser compreendida como um **processo global e permanente** (grifo nosso) de **análise de atividades** (grifo nosso), a fim de proporcionar ao profissional do magistério um momento de aprofundar a **análise de sua prática**” (grifo nosso), (BRASIL, 2009).

Diante de tantos documentos normativos de uma política instituída em movimento, nos resta as seguintes indagações. Que concepção de avaliação de desempenho vem sendo empregada no município de Piraquara e onde estão assentadas? Pensar na política de avaliação é compreender sua composição no eixo valorização profissional da LDBEN 9394/96 e do Plano de Carreira do magistério, bem como, seus impactos na carreira docente. Essas respostas, vem sendo trabalhadas neste texto e encontraremos adiante, construídas no interior das reflexões.

## 5.1 – A EXPERIÊNCIA, OS SABERES E O PROFESSOR. COMO MEDIR?

A educação como algo permanente, é um processo constante de acrescentar, ampliar e aprofundar, considerando os saberes produzidos historicamente pelos sujeitos, valorizando acúmulo de experiências. Cunha (2011, p. 560), define a experiência como “O sentido do que somos, do que vivemos e do que narramos é que pode estimular uma trajetória de aprendizagens que favoreçam a formação contínua num sentido humano”. Ainda, informa Cunha (2011), que a experiência é parte das percepções do senso comum, ligando o passado ao racional, que busca ultrapassar as ideias e conceitos em si mesmo, onde a teoria se efetiva e se constrói na prática, pois na teoria está o campo da perspectiva intelectual e na prática, a ação, ou seja, interagem os saberes teóricos e práticos.

A experiência é considerada para dar sentido ao que vivemos, somos e nos acontece, ou seja, o que nos afeta, marca e produz significados. Bondía (2002, p. 21), reflete: “experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e transforma”. Cunha (2011, p. 562) descreve:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar), o mesmo radical que se encontra em *periculum*, perigo, explica Larrosa Bondía, onde o *per* indica travessia, passagem. Lembra que a mesma raiz está na palavra *peiratês*, pirata, incluindo a noção de que o sujeito da experiência assume algo dessa fascinante contingência do desconhecido. Inspirado em Heidegger (1987) explica que fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos tomba e nos transforma. Atinge o sujeito de forma que “sua imagem não é aquela de quem está sempre em pé, ciente de seus sucessos e poderes, mas aquele que perde seus poderes precisamente porque a experiência dele se apodera” (p. 25). Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Não é o mero cumprimento das atividades e ações que irá gerar no professor uma experiência, mas, sim, o quanto aquilo lhe tocou e moveu, Silva (2003), reforça que as experiências são suportes que contribuem para o desenvolvimento profissional. Cunha (2011), aponta para os riscos de avaliações ritualizadas, ou seja, que não valorizam as experiências, mas sim a reprodução das informações e tarefas, pois antes de viver a experiência, o sujeito deve produzir comportamentos e opiniões. Não há um tempo para se experimentar, tudo ocorre em velocidade incontrolável, novidades a todo instante, gerações de estímulos simultâneos, impedindo o indivíduo de parar, e por não parar, nada acontece.

Através dos argumentos que sustentam essa crítica compreende-se que “a experiência requer tempo para pensar, analisar, sentir, suspender a opinião, cultivar a atenção, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (p. 25). Viver uma experiência exige, na visão de Larrosa Bondia, ainda, uma dose de paixão, aquela que cultiva uma responsabilidade em relação ao outro, mesmo sem perder a liberdade e a autonomia. (CUNHA, 2011, p. 563).

A partir dessas reflexões, observamos que com a globalização da economia e sociedade da informação, os professores são constantemente pressionados a saber de tudo, se atualizarem, demonstrarem domínio, porém se sentem em constante desatualização, como consequência, carregam o sentimento de incompetência. Para Cunha (2011, p 564):

O caso da categoria docente é um significativo exemplo. O discurso de desqualificação dos professores por não estarem atualizados é permanente e cria uma representação de um desempenho profissional sempre aquém das expectativas, produzindo uma autoimagem frágil. A quem interessa esse discurso? Será ele proposto com o sentido de fortalecer o desejo de formação contínua? Ou estará reforçando a desqualificação para aviltar salários e comprometer as reivindicações profissionais? Serve para fragilizar a legitimidade do campo da educação? Indica uma intenção de controle da profissão pelos oligopólios da indústria editorial?. Por outro lado, é inequívoca a necessidade de aprendizagem permanente para o professor, assim como para qualquer profissional. Mas essa condição parte do reconhecimento do docente como um produtor de saberes, de sujeito das suas próprias aprendizagens, que precisa viver, valorizar e partilhar experiências, ligando-as a uma produção de sentidos.

Nesta perspectiva, a aprendizagem e saberes docentes não se pode condicionar ou comparar com as demais profissões, pois tratamos de valorização, reconhecemos os docentes como produtores dos saberes. Cunha (2011), afirma como sujeitos das próprias aprendizagens, que precisam viver, valorizar e partilhar as experiências, das quais deverão estar ligadas aos seus sentidos, gerando o campo do sentido. Aligeirar as informações e tarefas, faz apenas o professor passar por determinada ação, sem nada lhe causar.

Assim, podemos afirmar que, quando a avaliação fragmenta os saberes em competências, fragmenta as experiências.

Quando as palavras-chave começam a se explicitar como competência, excelência e produtividade de uma forma generalizada, a formação é seriamente atingida, pois a ênfase nos resultados finais de produção afasta-se da consideração das ricas cadeias de mediação e do processo histórico de sua produção que explicitam escores finais. (CUNHA, 2011, p. 567).

Esses são os danos dos indicadores, uma vez que se avalia a experiência como um produto (fabricado ao seu tempo determinado e que atinja um objetivo esperado de forma mecânica e singular). Nos faz refletir, Shiroma e Brito Neto (2015, p. 14): “Além disso, delimitam os conhecimentos (“saber” e “saber como”) e práticas (“ser capaz de fazer”) que serão avaliadas, portanto, responde ao seguinte questionamento: o que devem saber e poder fazer os docentes?”.

Outra repercussão da concepção de avaliação sobre a aprendizagem é a que condiciona a experiência a um tempo determinado. Para Readings (2002) “o tempo da educação é ainda considerado, de modo geral, em termos de uma metanarrativa modernista que perdeu a força, como a passagem da ignorância ao esclarecimento, num determinado período”. O autor recorre a Freud para afirmar que a educação, como a psicanálise é infensa à terminalidade. Mas, continua sua análise afirmando que, entretanto, “o tempo pedagógico, como algo exaustivamente contábil, é traço marcante do impulso para a excelência” (p. 55). Não desconhecemos que o “tempo de conclusão” vem sendo apresentado como critério de qualidade e eficiência da formação. O autor critica essa visão ferrenhamente e põem em questão a noção de excelência, ainda que defenda a avaliação, sempre que essa se distancia do cálculo estatístico que recusa a relação entre responsabilidade e contabilidade. Também reflete sobre a finalidade da avaliação e seus resultados, quando se trata de melhorar a formação e o desempenho profissional. Defende que os avaliados deveriam conversar entre si e com os outros para que todos compreendam a complexidade do problema da qualidade. Desse modo a avaliação não teria um fim em si mesma, mas alcançaria o importante papel de instaurar uma discussão contínua. Continua Readings afirmando que “se admitimos que quaisquer julgamentos são atos discursivos, podemos compreender a sua complexidade (p. 65)”, entendendo-os como um juízo a ser avaliado pelos outros, nunca um juízo final. Nesse sentido o efeito do julgamento é entendido mais em relação com a discussão contínua do que com a conclusão. CUNHA (2011, p. 565).

Ao pensarmos em uma avaliação de desempenho docente, se deve levar em conta a autonomia do professor, reforçar suas práticas reflexivas e responsáveis. Assim, pode se entalar uma avaliação de caráter processual, se distanciando de uma avaliação de produto, assentada em princípios da responsabilização, prestação de contas, mecanismos de medição da eficácia do trabalho docente, “através de instrumentos que operacionalizem os objetivos mensuráveis”. (HERDEIRO; SILVA, 2013, p. 2370).

Ainda, Herdeiro e Silva (2013), sugerem uma avaliação na dimensão formativa, que se contrapõe a essa de caráter somativo.

Neste sentido, é importante que em qualquer modelo de avaliação docente predomine uma dimensão formativa, porque: i) permite o envolvimento dos docentes no processo de avaliação; ii) se refere à prática letiva; iii) reconhece diferenças de tarefas e de desenvolvimento entre os professores e, iv)

considera a adequação das estratégias, atendendo às especificidades dos alunos e aos contextos (Machado e Formosinho, 2010). A predominância da dimensão formativa na avaliação impede que a dimensão somativa acentue “os seus papéis de inspeção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de seleção, recompensa ou castigo com impacto na carreira” (Idem, p. 108), o que será benéfico para o desenvolvimento do professor. (HERDEIRO; SILVA, 2013, p. 2370).

No município de Piraquara, observamos que a avaliação de desempenho docente, se assenta em uma perspectiva da dimensão formativa, ou seja, no acúmulo de pontos a serem executados e acompanhados no trabalho docente, porém como analisado na seção anterior, se finaliza e reforça na dimensão somativa, onde qualifica e quantifica os méritos de acompanhamento formativo. Ainda encontramos na análise do Plano de Carreira do magistério de Piraquara, no artigo 17: “§ 1º A avaliação da prática profissional, a que se refere o inciso II, tem fins seletivo e impeditivo para progressão horizontal” (PIRAQUARA, 2012), contrariando o que Silva (2015) definiu como avaliação assentada nos princípios formativos. Rodrigues (2012, p. 756), nos faz considerar que “Um dos principais desafios a serem superados é de natureza cultural e corresponde a uma lógica de avaliação associada à classificação, seriação e seleção e não como um processo formativo [...]”.

Fernandes (2013, p. 30) conclui:

[...] a avaliação, em geral, não se reduz a uma medida, sendo uma prática social sofisticada que exige participação e interação social. Note-se que as medidas são indispensáveis para se obterem boas descrições das realidades educacionais, mas não são boas para descrever tudo porque não é possível, ou é extremamente difícil, medir tudo;

Vale ressaltar que a legislação analisada anteriormente impõe esse padrão de avaliação, dando uma falsa autonomia aos entes federados de construir suas políticas de avaliação e desempenho, tateando a estrutura e funcionamento das mesmas. Nesta direção, Herdeiro e Silva (2013, p. 2375) nos aponta “a valorização dos professores como investigadores no campo educativo, seguindo uma perspectiva formativa e de desenvolvimento profissional que transforma a carreira docente em ‘algo’ mais estruturante e com significado para o professor”, porém ainda, a política de avaliação docente se contrapõe a essa proposta, pois o produto final promove o que é definido por Silva e Herdeiro (2015, p. 140), “Também se assume que é indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e



com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva.”.

Uma avaliação pautada na dimensão somativa se direciona às ações de prestação de contas e de caráter burocrático, a cumprimento de legislações e planos de carreira.

A ADD, entretanto, pode ancorar-se em uma avaliação somativa quando o que importa é, na perspectiva de prestação de contas, obter informações sobre a produtividade do trabalho docente para tomar alguma decisão, muitas vezes burocrática, a respeito desse profissional, como progressão na carreira, incremento salarial, atribuição de prêmios de desempenho, sanções, punições, demissões, entre outros. (NUNES, 2013, p. 72).

Que a política de avaliação de desempenho docente, no município de Piraquara está pautada no controle social<sup>49</sup>, é evidenciado por Silva (2015, p. 18699) quando é relatado “Assim, o processo de avaliação da prática profissional docente situa a responsabilidade dos agentes educativos no processo de ensino e aprendizagem e configura-se como uma forma de controle social”. Diante deste argumento, é preocupante a situação de evidenciar os resultados e comprovação do trabalho docente, bem como, a necessidade de fiscalização, quando tratamos de controle social. De acordo com Silva e Herdeiro (2015), a avaliação que se pauta na prestação de contas, demonstra sua preocupação na quantificação do mérito profissional, controlando o progresso profissional. Compreendemos melhor, o motivo de estabelecimento de critérios de avaliação com base na conduta, ou dita, prática profissional. Nunes (2013, p. 83) nos faz refletir: “Produz-se, assim, um discurso único sobre o exercício da profissão docente quando se formata um possível padrão de desempenho que o professor se vê obrigado a corresponder tendo em vista a avaliação de sua prática pedagógica”. Ainda, para Shiroma e Brito Neto (2015, p. 14): “[...] trata-se da sua função de “estandarte”, que além de evidenciar como se entende

---

49 Podemos definir o controle social como: A expressão ‘controle social’ tem origem na sociologia. De forma geral é empregada para designar os mecanismos que estabelecem a ordem social disciplinando a sociedade e submetendo os indivíduos a determinados padrões sociais e princípios morais. Assim sendo, assegura a conformidade de comportamento dos indivíduos a um conjunto de regras e princípios prescritos e sancionados. Mannheim (1971, p. 178) a define como o “conjunto de métodos pelos quais a sociedade influencia o comportamento humano, tendo em vista manter determinada ordem”. Fonte: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/consoc.html>. Acessado em 20 Ago. 2022.

a boa prática e o que se valoriza nela, indicam os elementos que definem a identidade da profissão docente, suas principais áreas e responsabilidades”.

Ao falarmos de standards (estandarte), referimo-nos à construção de padrões, que visam estabelecer o que é considerado como qualidade. Segundo Fernandes (2013, p. 20) nos aponta:

Os standards têm a ver com um certo padrão de excelência, com aquilo que se considera como sendo algo de bom, algo que é desejável alcançar. E quem determina os standards são as pessoas - professores, pesquisadores, técnicos dos departamentos da administração, políticos – com base nos seus valores, nos seus sistemas de concepções e em referentes que, supostamente, lhes indicam o que é a qualidade. A definição de standards é complexa porque, em muitos casos, não é fácil conseguir que as pessoas se ponham de acordo relativamente à sua relevância, à sua utilidade ou ao seu real significado. (FERNANDES, 2013, p. 20).

As medidas políticas de avaliação docente trouxeram mudanças significativas, a um trabalho que já funcionava, reiterando novos documentos normativos e políticas, das quais trataremos adiante nessa seção. O que tem marcado a profissão docente diante dessas políticas é a perda da autonomia e a imposição de mecanismos de controle, gerenciamento e responsabilização.

A partir do pensamento sociológico e nas experiências profissionais dos docentes, questionamos: como é o sentir (dos professores) numa situação em que o estatuto da carreira docente e a avaliação do desempenho detêm o monopólio do trabalho docente? (SILVA; HERDEIRO, 2015, p. 150).

A carreira é compreendida como meio de valorização e estímulo ao trabalho docente, não devendo ser um documento regulador das ações e práticas docentes, e nem limitar suas experiências e práticas.

## 5.2 – UM OLHAR SOBRE O MODO DE AVALIAÇÃO.

Avaliar é uma atividade primitiva, existente desde a concepção do homem, essencial, principalmente, nas atividades educativas, pois é uma ferramenta crucial de apoio e de melhoria do resultado esperado (HERDEIRO; SILVA, 2013, p. 2369). A avaliação com o passar dos tempos, foi ganhando seus significados, especialmente com a transformação e disputas sociais (políticas, culturais, sociais, econômicas, tecnológicas e outras), afetando as concepções de educação e como consequência a

forma da escola atuar e realizar seus processos de avaliação. Nesta direção Herdeiro e Silva (2013, p. 2369):

Sabe-se que avaliar é indispensável em qualquer atividade educativa, isto é, faz parte integrante de qualquer sistema educativo. Por isso, existem múltiplas e convincentes razões pelas quais precisamos de sistemas de avaliação de elevada qualidade e úteis a funcionar nas nossas escolas, porque podem ser uma ferramenta essencial para apoiar e melhorar a qualidade do ensino, especialmente quando falamos de avaliação dos professores [...].

Ao analisar a política de avaliação docente no município de Piraquara, a partir dos estudos conhecidos e apresentados neste texto, podemos observar que se assenta na lógica do controle de realização de tarefas previstas no instrumento de avaliação, que é o conjunto de critérios de avaliação sobre ações e práticas do professor, visando a qualidade dos serviços prestados e no interesse do desenvolvimento profissional (atendendo a legislação pertinente à carreira docente). Para Herdeiro e Silva (2013) a primeira (controle de tarefas) é voltada ao controle e seleção para um progresso funcional, já a segunda (desenvolvimento profissional) se assenta no progresso, adaptações e mudanças, como um acompanhamento contínuo dos serviços prestados. Segundo Nunes (2013, p. 77) este modelo de avaliação permite:

Quanto mais próximos ao padrão desejável, e superá-lo, mais eficiente será considerado esse professor, contudo as consequências dessa avaliação podem ter efeitos positivos (premiação/bonificação/assegurar direito trabalhistas) ou negativos (penalização/sanções/mal-estar).

A Avaliação na contemporaneidade têm sido muito exploradas, mesmo tendo relação na prática produtiva secular, mas se expandiu em função do capital. É fato que, avaliar o trabalho docente, é uma tarefa desafiadora, Nunes (2013, p. 83), considera que: “Medir performances de professores sem considerar suas histórias, contextos e situação de profissionalidade não é tarefa fácil!”, pois como mencionamos, deve se considerar as experiências do professor, sua cultura e construção da imagem.

Avaliar o trabalho de professores é complexo e difícil, como já referido anteriormente, pois há nesse processo uma cultura docente, um ethos profissional, em que o saber e a prática profissional são (re)construídos em contexto mediante a forma como o professor se vê, é reconhecido e valorizado pela sociedade, pelo Estado e pela escola, e como se relaciona com o seu próprio trabalho, o que gera diferentes e, por vezes, antagônicos

valores: concepções e práticas de educação, docência, ensino, aprendizagem, avaliação. É nesse sentido que as reflexões de Gatti (2011) nos ajudam a compreender que a ADD de natureza educativa pressupõe colocar em evidência: a) as realidades locais específicas para o exercício da docência; b) a formação dos docentes e avaliadores; c) a cultura regional/local, ao que nos parece, o terreno onde deve assentar-se tal avaliação em uma perspectiva formativa. (NUNES, 2013, p. 77).

Nesta direção, precisamos rever a cultura avaliativa sistemática e processual, visando uma avaliação que contribua de maneira direta e positiva com uma avaliação de qualidade, para a qualidade do desempenho docente, que favoreça sua prática e reflexões, não medindo, quantificando e classificando sua prática trabalho docente, limitando ao espaço da sala de aula. Pensar em uma avaliação com base nos estândares, é necessário algumas reflexões e desafios, conforme Shiroma e Brito Neto (2015, p. 14):

Para os estândares desta etapa serem considerados bem definidos, Meckes (2014) indica que estes devem estar baseados em evidências ou investigações sobre o tipo de práticas que levam à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, além de admitir estilos pedagógicos diversos e a manifestação em uma variedade de contextos educacionais, desautorizando qualquer prescrição ou padrão específico sobre a forma de manifestação daqueles estândares que deveriam ser adequados ao contexto.

A reflexão neste ponto é, definir qual é a qualidade e em torno de qual projeto trabalhamos na educação. Podemos mensurar essas construções em indicadores sem banalizar a avaliação de desempenho docente ao reducionismo dos produtos.

Para Shiroma e Brito Neto (2015, p.14):

O segundo componente ou etapa de desenvolvimento trata da definição de como avaliar se o professor cumpre ou não tais indicações, trata-se das regras para recolher evidências sobre o êxito dos estândares, aspecto este fundamental para a tomada de decisões sobre a necessidade de desenvolvimento profissional docente ou sobre seu ingresso ou permanência na profissão, portanto, deve responder a seguinte questão: como avaliaremos o que sabem e podem fazer os docentes?

Ao checarmos alguns documentos da educação do município de Piraquara, encontramos um dos conceitos de avaliação que seria importante compor a política de avaliação do desempenho docente no município.

Os relatórios de avaliação devem captar as diferentes dimensões envolvidas nas experiências das crianças no grupo, ou seja, eles devem trazer a

integralidade das crianças enquanto seres dotados de sentimentos, afetos, emoções, movimentos e cognição. A referência para elaborá-los deve ser a própria criança, e não critérios previamente estabelecidos aos quais se espera que ela corresponda. (MICARELLO, 2010, p. 10, Apud PIRAQUARA, 2020, p. 63).

Observamos que o município em seu currículo, têm uma visão de avaliação integral do indivíduo, considerando todas as suas experiências e processos de construção do conhecimento e saberes, buscando não moldar a aprendizagem e limitar as possibilidades, não as encaixando em critérios previamente definidos. No que tange ao trabalho do professor, Cunha (2011, p. 564) faz considerações importantes: “Mas essa condição parte do reconhecimento do docente como um produtor de saberes, de sujeito das suas próprias aprendizagens, que precisa viver, valorizar e partilhar experiências, ligando-as a uma produção de sentidos”.

Se o anunciado para a avaliação curricular do município é com foco no sujeito, seu desenvolvimento integral e valorização de seus conhecimentos e construção dos saberes, por qual motivo não se aplica isto à avaliação docente? Nesta direção, nos faz refletir Cunha (2011, p. 561), “É possível que hoje, passado quase um século da geração do conceito de formação ligado à valorização da subjetividade e da experiência, essa possa se constituir num mote de novas teorizações”.

### 5.3 – EMBATES SOBRE EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.

Já antes, neste texto, referimos que qualidade na educação não é vista da mesma maneira por diferentes grupos sociais, nesta sub - seção propomos aprofundar o tema focando no município de Piraquara. Qualidade está presente no objetivo da política de avaliação docente, conforme Lei 1192/2012, anexo V, em seu artigo 2º: “A avaliação da Prática Profissional tem por objetivos: I - contribuir para a implementação de uma educação de qualidade”. (PIRAQUARA, 2012).

Mas, como já fomos destacando ao longo deste texto, ao pensarmos em educação, sabemos que ela não é algo isolado, distante, um produto, ao contrário é processo. Segundo Saviani (2005, p. 22), a educação passou “[...] a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo”. Sabemos que a educação é a construção coletiva, espaço de debate, das experiências, das discussões e conflitos sociais, da convivência e dos desafios do mundo. Nesta perspectiva, ninguém faz educação

sozinho, e tão pouco, ela ocorre sem sentido, como um processo estanque e previamente definido como uma empresa, pois neste espaço a múltiplas experiências, culturas, ideologias, problemas e conflitos, como na sociedade, porém é o espaço da construção do ser social.

Ao falarmos de qualidade na educação, precisamos ter por, o que é esta qualidade e quais são os meios e fins de alcançá-la, para Fernandes (2013, p. 21): “[...] a qualidade é essencialmente determinada pelas experiências que uma diversidade de intervenientes viveram com os diferentes aspetos do objeto cuja qualidade se pretende avaliar”, especialmente quando o indicador desta qualidade<sup>50</sup> se arremete a avaliação do professor.

A perspectiva da qualidade como experiência baseia-se na proximidade do avaliador com o objeto de avaliação no seu contexto. Dessa forma procura-se compreender in loco e de forma mais ou menos profunda as vivências, a linguagem ou os significados subjetivos e intersubjetivos atribuídos aos fenômenos por parte daqueles que estão a viver por dentro um determinado programa. A interpretação das experiências pessoais dos intervenientes será um dos elementos essenciais na determinação da qualidade do que quer que esteja sob avaliação e, por isso, é dada relevância ao seu conhecimento prático. (FERNANDES, 2013, p. 21).

A partir de Fernandes (2013) podemos refletir que a qualidade do ensino, não se atrela a responsabilidade do professor, marginalizando o profissional, uma vez que a educação é em regime de colaboração com entes federados, sociedade e o corpo docente/discente, e só pode ocorrer com garantia, quando todos os recursos e envolvimentos que ela exige. Avaliar seria mais que gerir testes padronizados e gerar resultados. Nesta perspectiva, Shiroma e Brito Neto (2015, p. 18), fundamenta “Para dar garantias aos pais, governantes e empregadores, populariza-se a ideia de que a qualidade da educação seria alcançada e assegurada pelos instrumentos de auditoria, de inspeção, de avaliação”.

---

<sup>50</sup> Para Fernandes (2013, p. 23): “[...] a qualidade é um conceito complexo e multifacetado cuja natureza torna muito difícil, ou mesmo impossível, a sua integral representação [...] Os juízos avaliativos são contingentes e interpretativos por natureza e não podemos impedir que assim seja. Num certo sentido, afirmar que algo tem qualidade não deixa de ser uma conjetura, uma suposição ou um juízo que se emite com mais ou menos convicção, com mais ou menos fundamentação. Por isso, a questão da avaliação da qualidade tem muito a ver com o que se poderá considerar ser o melhor e mais apropriado juízo que se faz do que se está a avaliar, num determinado contexto e circunstâncias, na posse de certo tipo de evidências e com determinado tipo de intervenientes. Em qualquer circunstância, a afirmação de que o que se avaliou tem qualidade estará sempre relacionada com o sistema de concepções e com as teorias sociais dos avaliadores.”.

Muitos são os possíveis fatores da baixa qualidade da educação, entre podemos considerar os investimentos, aligeiramento da formação docente e fragmentação do currículo, precarização dos ambientes e recursos educacionais, ou seja, das condições de trabalho e outros, porém segundo Shiroma e Brito Neto (2015, p. 19) afirmam que “Alegam que os professores são considerados chave para o bom desempenho dos alunos, das escolas, do sistema, mas nem cogitam discutir quais as condições-chave para o bom desempenho do professor?”. Partindo dessa indagação, só se fortalece o argumento da necessidade de criação de padrões avaliativos e responsabilização, novos aferimentos e métodos de aferir, na busca incessante de alcançar a qualidade na educação.

A partir do caos generalizado no sistema educacional da região (escolar, de formação, regulação e exercício profissional), um campo vasto se abre à proposição de políticas docentes que conduzam a tão almejada quanto etérea qualidade. (SHIROMA; BRITO NETO, 2015, p. 20).

Assim, buscam achar meios de medir, mensurar, regulamentar o trabalho docente, elencar prioridades e colocar ênfase, rumo a percepção do que é uma boa qualidade na educação, porém na perspectiva do imaginário social. As políticas públicas, cumpre seus papéis de gerenciar os professores, desfocando de suas real natureza e intenção, visto pela incorporação e avanço dos ideários, Shiroma e Brito Neto (2015, p. 22) nos afirma:

Os limites das propostas da UNESCO, expressam contradições de um projeto que não é educacional nem regional, mas um projeto de desenvolvimento capitalista global, ou seja de reprodução das condições sociais de produção da qual a educação tem um papel a cumprir.

O fato é que, os professores observam que algo está errado e não se relaciona com os princípios defendidos de uma educação de qualidade e acima de tudo justa, pautada em um projeto de educação, e por conta disto “[...] resistem coletivamente em defesa de um projeto de educação e de sociedade que supere a promessa e realidade capitalistas.” (SHIROMA; BRITO NETO, 2015, p. 23). A qualidade vai além somente do trabalho do professor, conforme Silva e Herdeiro (2015, p. 151).

Na perspectiva de um ensino de qualidade, os autores supracitados afirmam ser importante advertir os decisores políticos, internos e externos à escola, da necessidade de atender a determinados elementos considerados centrais na motivação e no (bom) desempenho dos professores: o compromisso no

trabalho docente; as condições físicas e sociais do trabalho dos professores; [...].

Todos os acontecimentos e situações, influenciam de maneira direta e até mesmo de maneira indireta, a vida do professor, conseqüentemente as suas relações profissionais, interpessoais e organizacionais.

#### 5.4 - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E RELAÇÃO COM A CARREIRA DOCENTE.

O objetivo desta subseção, é destacar os impactos que uma política de avaliação, assentada em critérios quantitativos e de caráter somativo, pode fazer na carreira dos professores no município de Piraquara.

Instituída pela LDBEN 9394/96, a carreira é estabelecida em forma de lei, e deve ser constituída pelos entes federados, correspondente aos seus limites territoriais, em um conjunto estruturado de normativas e padrões referente às relações contratuais do docente.

Nesse processo, a relação contratual estabelecida entre os professores e o Estado (seleção, ingresso, carreira, regime de contrato, promoção, progressão, incrementos salariais, reforma, entre outros) vem sendo, em grande medida, condicionada pelas políticas econômicas que incidem sobre o trabalho e a valorização da profissão. (NUNES, 2013, p. 70).

A avaliação de desempenho docente, conforme a LDBEN 9394/96, se enquadra no eixo valorização docente no plano de carreira, sendo fator determinante para progressão salarial. Desta maneira Nunes (2013) nos afirma que a carreira profissional está ligada diretamente e ativamente com a avaliação de desempenho, no objetivo de motivar o corpo docente durante sua trajetória e construção profissional. Essa relação perpassa por condições favoráveis e contrárias ao desenvolvimento profissional, uma vez que, carreira é uma relação de investimento por parte do professor e Estado, nessa relação podemos destacar os ideários de desenvolvimento dos professores, melhoramento de desempenho e condições de trabalho, oportunidades de crescimento profissional, realização pessoal e profissional, entre outros. Mas não podemos descartar os riscos de uma carreira assentada de apenas regulamentar e cumprir suas obrigações legais, pois nesse sentido a avaliação de



desempenho docente, acaba se subordinando ao controle, sanções e melhoria da escola, na busca de um perfil eficaz e eficiente.

[...] o foco da ADD são as competências (tarefas) a desenvolver e demonstrar na atividade laboral, na tentativa de responder às demandas do processo de reestruturação produtiva instalado também nas escolas, as quais impõem ao docente um novo perfil de funcionário público, cujo desempenho seja cada vez mais eficiente e eficaz. (NUNES, 2013, p. 70).

Neste sentido Gatti (2011), nos mostra a importância de uma avaliação que visa e se fundamenta nos princípios da educação e sua natureza, sempre pautada nos princípios democráticos, diálogo, valorização das experiências docente, melhorias e contribuições, relações humanas e trocas.

Os processos avaliativos que carregam em seu fazer uma perspectiva verdadeiramente pedagógica, que estou chamando de processos avaliativos educativos, têm como foco o desenvolvimento de pessoas, grupos, instituições, etc. São parte integrante de processos formativos dinâmicos, interpessoais, grupais, societários. Esses processos são meios de alavancar pessoas e ações, ajudar a superar problemas e impasses. Pressupõem colocar em evidência suas premissas formativas, os valores e contextos de referência em relação aos quais se avalia, compartilhando-os. (GATTI, 2011, p. 79).

A avaliação deve ser compreendida em um processo coletivo, com metas estabelecidas, pautadas nos planos de educação, explícito em seus projetos políticos pedagógicos e currículos, bem definidos e ajustados pelo coletivo. Cada escola deve de maneira democrática como se propõe a política de avaliação, a construir coletivamente seu projeto de educação, fundamentado no papel social da escola, defendendo seus ideários e concepções, se afastando da lógica do mercado.

Então, a questão da avaliação da “qualidade” docente não se situa apenas em se ter um esquema conceitual, portanto racional genérico, adequado aos objetivos e ao campo institucional definido para a avaliação, mas, sobretudo, no modo como se concebe, como se conceitua essa qualidade – no caso, por exemplo, o que se entende por escola, seu papel local e social, por qualidade institucional, por qualidade de ensino e de aprendizagem – o que permitiria enunciar critérios de qualidade que sejam adequados a uma dada realidade educacional. (GATTI, 2011, p. 82).

Neste sentido, a avaliação docente é construída a partir de um projeto de educação, instituído coletivamente, com ações bem estabelecidas e fundamentadas, onde não se avalia a prática isolada do professor, pois a educação é feita de muitas

mãos e ambas precisam de entrelaçar para fortalecer. Nesta perspectiva, a ideia não é procurar culpados para responsabilizar.

Nessa ótica, pressupõe-se evitar a estagnação, a desmotivação e o imobilismo do trabalhador, ou seja, a ineficácia dos serviços. Não é de se estranhar, então, que essa gestão é concebida como de responsabilização individual, coletiva e institucional, pelo que se permite (co)responsabilizar o trabalhador pelo sucesso ou insucesso dos resultados alcançados, uma vez que, como pondera Moura (2012), o emprego de fundos públicos não mais permite que não haja responsabilidade de todos os intervenientes pelos resultados. (NUNES, 2013, p. 75).

Na educação não trabalhamos com formas isoladas, onde um trabalho e resultado depende na relação direta com o outro, pois quando um fracassa, todos fracassamos, mas sim de, ajustar o processo da qualidade e atendimento ao direito educacional, retomando as necessidades de fortalecimento na ação do papel da escola, assim Gatti (2011, p. 83) define por “Avaliar para mudar, para melhorar.”.

Lembremos que uma avaliação educacional, em perspectiva de equidade, sempre visa a alavancar mudanças; no caso da avaliação de professores, mudanças que podem estar ligadas a concepções, atitudes, e/ou a conhecimentos e práticas educacionais no cotidiano escolar. O que se observa nas políticas educacionais que pretendem desencadear processos de mudança em cognições e práticas, por meio de processos avaliativos, é que elas aderem, em geral, à concepção de que oferecendo informações, provocações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, mudanças em posturas e formas de agir se produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos. (GATTI, 2011, p. 83 e 84).

Cunha (2011) em seus estudos, sugere a substituição do termo profissionalização por profissionalidade, uma vez que o termo profissão é marcado pelas diferenças qualitativas referente ao ofício e desempenho da função, ou seja, “Essa condição favorece o uso da palavra profissional para referir grupos de pessoas com uma elevada preparação, competência e especialização.” (CUNHA, 2011, p. 569). Esse conceito isola privilégios e autoridade a pessoas que executam em exercício de seu trabalho, ou seja, proporciona uma estrutura de poder. A profissionalidade é atrelada a atuação dos profissionais de maneira prática, se baseando na atuação, valores, conhecimentos entre outros que se desenham pela profissão, contemplando a subjetividade dos sujeitos, ainda Cunha (2011, p. 569) nos afirma “[...] trata dele enquanto um sujeito histórico, exercendo uma tarefa e/ou uma profissão. Poder-se-ia dizer que a profissionalidade é a profissão em ação.”. Na profissionalidade é configurada a profissão em ação, considerando e legitimando os

saberes a respeito das culturas dos indivíduos. Nesta direção, a política de avaliação não deveria se fundamentar em uma avaliação que parte de critérios avaliativos como indicadores, pois sua finalidade está pautada no monitoramento da carreira.

Os padrões de avaliação docente, construído na carreira, se vale na intenção de contribuir para a orientação da prática profissional, mas se fundamenta na execução do conjunto de ações e metas. Seu cumprimento é o entendimento de um resultado satisfatório, podemos observar na lei de plano de carreira no município de Piraquara no anexo V e artigo 15: “O profissional que obtiver pontuação inferior a 70 na sua avaliação, terá seu desempenho considerado como insatisfatório.” (PIRAQUARA, 2012).

Ao analisarmos o Plano de Carreira do município de Piraquara, no anexo V, à referida lei reforça uma seção destinada ao desenvolvimento na carreira, em que deixa claro que a elevação de classes e subclasses, ocorrem mediante obtenção de nota na avaliação, conforme artigo 21: “Para que a elevação de subclasse aconteça o profissional deverá atingir um resultado igual ou superior a 70 pontos na sua última avaliação” (PIRAQUARA, 2012).

Nunes (2013, p. 76), aponta que atender os aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação na obtenção de nota, pode ser considerado como uma renovação de contrato, lembrando que segundo Cunha (2011, p. 570), quando se busca definir qualidade em processo “[...] os produtos se tornam relativos e a dimensão da qualidade exige outras formas de expressão, especialmente as que conseguem transmitir o significado da ação, o sentido que ela pode ter para alguém ou para um coletivo”.

[...] articular a avaliação de seu desempenho assentada fundamentalmente no grau de concretização de objetivos e metas, sendo determinante para renovação de contratos; nomeações; progressão e promoção na carreira; atribuição de prêmios de produtividade/desempenho; melhoria salarial; gozo de período sabático; estágios e ações de formação; acréscimo de dias no período de férias, entre outros. (NUNES, 2013, p. 16).

Para auxiliar na compreensão da construção das progressões e remuneração de carreira no município de Piraquara, e destacar os impactos da política de avaliação, segue abaixo a imagem de como se estrutura a carreira.

**Figura 8: ESTRUTURA DE CARREIRA DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA, CONFORME LEI MUNICIPAL 1192/2012.**

PREFEITURA MUNICIPAL DE PIRAQUARA																																				
Tabela de Vencimento do Quadro do Magistério - 2022 - anexo I Lei Nº 2.268/2022																																				
NIVEL	A			B			C			D			E			F			G			H			I			J			K			L		
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
I	1741,12	1775,94	1811,46	1847,67	1884,64	1922,32	1960,76	1999,99	2039,98	2080,78	2122,40	2164,85	2208,14	2252,30	2297,35	2343,30	2390,16	2437,96	2486,72	2536,47	2587,19	2638,93	2691,72	2745,55	2800,46	2856,47	2913,59	2971,88	3031,30	3091,94	3153,77	3216,85	3281,18	3346,81	3413,74	3482,03
II	2611,68	2663,91	2717,19	2771,51	2826,94	2883,48	2941,15	2999,97	3059,97	3121,16	3183,58	3247,26	3312,21	3378,45	3446,03	3514,94	3585,24	3656,95	3730,08	3804,69	3880,76	3958,40	4037,57	4118,32	4200,68	4284,69	4370,40	4457,99	4546,95	4637,88	4730,64	4825,26	4921,76	5020,21	5120,61	5223,02
III	3003,43	3063,50	3124,77	3187,23	3250,98	3316,00	3382,32	3449,97	3518,97	3589,34	3661,13	3734,34	3809,04	3885,22	3962,92	4042,18	4123,02	4205,48	4289,60	4375,39	4462,96	4552,15	4643,19	4736,07	4830,78	4927,40	5025,95	5126,46	5229,00	5333,58	5440,24	5549,05	5660,03	5773,23	5888,69	6006,47
IV	3604,11	3676,19	3749,72	3824,69	3901,17	3979,19	4058,78	4139,96	4222,75	4307,21	4393,35	4481,23	4570,86	4662,27	4755,51	4850,62	4947,63	5046,59	5147,51	5250,47	5355,47	5462,59	5571,84	5683,27	5796,93	5912,88	6031,13	6151,75	6274,80	6400,29	6528,29	6658,86	6792,03	6927,87	7066,43	7207,76

**NÍVEL:** Divisão de carreiras segundo o grau de escolaridade ou formação profissional:  
I – MAGISTÉRIO (INICIAL);  
II – GRADUAÇÃO (50%);  
III – ESPECIALIZAÇÃO (15%);  
IV – MESTRADO/DOUTORADO (20%).

**LEI Nº 2.268/2022:** Dispõe sobre a reposição salarial dos profissionais do magistério público municipal – Tabela corrigida com ajuste de vencimento de 13% e complementação do Piso Salarial Nacional (LEI 11738/2008).

**SUBCLASSE:** É a subdivisão das classes para efeito da avaliação da prática profissional. Cada troca de subclasse é progressão de 2%.

**GRADE:** Conjunto de matrizes de vencimento referente a cada cargo;

**CLASSE:** Amplitude entre os maiores e menores salários de cada nível;

**Fonte:** Plano de Cargos, Emprego, Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal do Município de Piraquara (2012) e Lei 2268/2022. (Elaboração do autor).

Ao analisar a imagem acima, observamos que as progressões estão organizadas em uma tabela que permite os avanços horizontais e verticais, em que as progressões verticais se organizam por titulação, ingresso da carreira, na formação de docente (magistério), do qual, se inicia a remuneração com o piso salarial, estabelecido pela Lei Federal 11.738/2008, corrigido anualmente nas portarias federais de ajuste ao piso salarial e leis específicas. Para cada nível, os profissionais poderão recorrer apenas um título de formação para ganhos de remuneração, os demais não são considerados, para a progressão salarial. As progressões só ocorrerão após a conclusão do estágio probatório. Sobre as progressões entre os níveis a lei do Plano de carreira docente prevê no artigo 10: II - Para a progressão entre os Níveis obedecer-se-á aos percentuais de 50% (cinquenta por cento) entre o Nível I e o Nível II 15% (quinze por cento) entre o Nível II e o Nível III e 20% (vinte por cento) entre o Nível III e o Nível IV. (PIRAQUARA, 2012).

Paralelamente às progressões verticais, a carreira prevê as progressões horizontais, estruturadas em classes (representadas por letras) e subclasses

(representadas por números), as quais, se atrela a política de avaliação docente, artigo 10:

III - Cada um dos Níveis descritos no inciso I deste artigo é composto de 12 (doze) Classes designadas pelas letras a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, e l. Cada uma das classes é composta de três subclasses, que vão do 0 ao 35, e estão associadas a critérios de avaliação da prática profissional e a participação em programas de desenvolvimento para a carreira. (PIRAQUARA, 2012).

Cada classe corresponde a três subclasses, sendo que entre cada subclasse, é garantida a progressão de 2%, conforme artigo 10: “V - Para a progressão entre as subclasses em um mesmo Nível, será mantido o percentual de 2% (dois por cento) entre uma subclasse e outra, sempre dependendo do resultado da avaliação da prática profissional” (PIRAQUARA, 2012).

Mas não é apenas a nota um impeditivo de alcançar o crescimento na carreira, conforme o artigo 25:

Não poderá ser elevado de subclasse os profissionais do magistério pelos seguintes motivos:

I - Desempenho insatisfatório na avaliação da prática profissional;

II - Em licença para tratar de assuntos particulares;

III - Afastamento para servir a outro órgão ou entidade

IV - Que não tenha trabalhado efetivamente pelo período mínimo de 6 (seis) meses no decorrer do ano letivo.

§ 1º - Excepcionalmente nos casos de licença maternidade será considerado o período mínimo de 4 (quatro) meses de efetivo trabalho no ano para que a elevação de subclasse aconteça.

§ 2º - Excepcionalmente quando não for possível realizar a avaliação dos profissionais do magistério no período estipulado pela Comissão Central por motivo de licença maternidade ou licença médica, tal avaliação deverá ser realizada quando acontecer o retomo deste ao seu cargo.

§ 3º - Quando a avaliação acontecer após o mês de maio os efeitos pecuniários da elevação de subclasse deverão ser retroativos a este mês, desde que o professor tenha trabalhado efetivamente por no mínimo seis meses no ano anterior e quando em licença maternidade por no mínimo quatro meses. (PIRAQUARA, 2012).

Além das restrições referentes aos impedimentos de progressão na carreira, encontramos aqui, ainda, um prejuízo na carreira e desenvolvimento profissional dos professores que por algum motivo voluntário e involuntário necessitem de se afastar temporariamente do exercício do trabalho. Neste sentido retomamos o que discutimos acima. Quanto tempo leva para se produzir uma experiência docente? Quais os padrões de merecimento? Qual é a concepção de qualidade de ensino? Nesta direção refletimos que o objeto desta política é a avaliação da prática profissional (Conforme Lei do Plano de Carreira, anexo V), no sentido literal da palavra. Em decorrência,

compreendemos que à política de avaliação da prática docente cabe considerar essa experiência.

Podemos observar um prejuízo para o docente que durante o ano letivo possa passar por alguma situação não planejada e imprevista, até mesmo de força maior, desconsiderando todo o trabalho aplicado até o momento se não cumprir o quesito seis meses ou quatro para licença maternidade, de atuação no exercício da função. Nesta direção, refletimos a que valorização está atrelado essa concepção. Novamente observamos a avaliação docente como mecanismo de responsabilização ao docente que possa adoecer, buscar licença para qualificação profissional entre outros, em que não cumpra o tempo determinado no exercício da função, desconsidera todo o tempo de efetivo exercício dentro do período avaliativo, especialmente no que tange à progressão profissional. Observamos, ainda que, mesmo que, esse tempo não contribua para o desenvolvimento do professor na carreira no que diga respeito à elevação na carreira, o mesmo deve ser avaliado, nos moldes da lei, conforme artigo 28, do anexo V: “Quando ocorrer a disponibilidade ou remoção do profissional, obrigatoriamente, deverá acontecer sua avaliação parcial”.<sup>51</sup> (PIRAQUARA, 2012).

Mas não é somente nas progressões salariais que a política de avaliação tem afetado os docentes no município de Piraquara. Podemos observar que tal política com o tempo incorporou outras legislações e documentos da educação, a fim de, refinar o perfil docente, lhe dando os devidos méritos a sua prática profissional e pontuação obtida. Nunes (2013, p. 82) nos faz pensar “[...] Nessa lógica, distinguir o mérito, para muitos, é uma forma de contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente”.

O quadro abaixo tem por finalidade fazer um levantamento e análise objetiva dos impactos da política de avaliação do desempenho docente realizada no município de Piraquara, e seus reflexos nas políticas de educação, bem como dos resultados da avaliação da prática.

**QUADRO 8: IMPACTOS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE REALIZADA NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA**

<b>DOCUMENTO</b>	<b>REFERENCIA / TEXTO</b>	<b>OBSERVAÇÃO</b>	<b>CONSEQUÊNCIA</b>
<b>LEI 1192/2012 ANEXO VI</b>	Art. 12: Na distribuição de Regime Suplementar serão	Dentro os critérios para a concessão de	A nota da avaliação da prática define a

<sup>51</sup> Avaliação correspondente ao tempo trabalhado na instituição. (PIRAQUARA, 2012).

<p><b>NORMAS PARA DISTRIBUIÇÃO E EFETIVAÇÃO DO REGIME SUPLEMENTAR</b></p>	<p>considerados os seguintes critérios e pontuações: VI - Avaliação da prática profissional;</p> <p>Art. 13: A pontuação dos profissionais que têm interesse em assumir em caráter de Regime Suplementar será obtida com a soma da pontuação obtida nos critérios elencados no Artigo 12 deste anexo, acrescida da pontuação obtida na última avaliação da prática profissional, dividido por dois.</p>	<p>regime suplementar (dobra de carga horária – 20h), a avaliação da prática faz parte de um critério seletivo e classificatório.</p>	<p>possibilidade de atuar na mesma instituição de ensino em período integral, seleciona a unidade de ensino que o professor poderá atuar, interfere na escolha de turma integral e pode impedir o professor de dobrar sua carga horária e proventos.</p>
<p><b>LEI 1192/2012 ANEXO IV</b></p> <p>REGULAMENTO DO PROCESSO AVALIATIVO DO ESTÁGIO PROBATÓRIO:</p>	<p>Art. 1: O integrante do Quadro do Magistério, nomeado para prover cargo efetivo, mediante concurso público, somente será considerado estável após um período de 03 (três) anos, durante o qual estará condicionado à avaliação da prática profissional.</p>	<p>A nota da avaliação influi na efetivação do cargo de concurso público.</p>	<p>A nota pode gerar a exoneração do cargo público e abertura de Processo Administrativo Disciplinar.</p>
<p><b>REGIMENTO ESCOLAR DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO</b></p> <p>SEÇÃO IV DOS CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DE TURMAS/ANOS</p>	<p>Artigo 68 - Na distribuição dos anos/turmas serão considerados os seguintes critérios e pontuações: VI – avaliação da prática profissional.</p> <p>§ 1º - A pontuação final dos professores será o resultado da soma da pontuação obtida nos itens I, II, III, IV e V, acrescida da pontuação obtida na última avaliação da prática profissional (item VI), dividido por dois.</p>	<p>A avaliação da prática tem peso significativo para o processo de classificação e distribuição de turma para o ano letivo, sendo que metade da média final é composta pela nota da avaliação docente do ano anterior.</p>	<p>O professor participa de uma série de critérios, entre eles, a avaliação da prática, que têm peso decisivo e expositivo, para classificação na escolha de turma e até períodos (escolas com EJA). A avaliação interfere na prática e escolha docente.</p>
<p><b>DECRETO MUNICIPAL Nº4276/2014</b></p> <p>DEFINE CRITÉRIOS A SEREM ADOTADOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE</p>	<p>Art. 5: Serão utilizados como critérios para concessão de licença para estudo: V – Possuir no mínimo 70 pontos nas suas três últimas avaliações de desempenho.</p> <p>Art. 15: O profissional liberado integralmente para estudo, (mestrado ou doutorado) não será avaliado e, portanto, não</p>	<p>O professor necessita ter desempenho satisfatório para solicitar licença para estudo.</p> <p>O professor perderá direito a progressão salarial na carreira</p>	<p>O professor que deseja ou necessite buscar qualificação profissional, deverá se ater a avaliação da prática, podendo ser impedido de solicitar a licença para estudo.</p> <p>O professor que optar por buscar qualificação</p>

<p>EDUCAÇÃO, PARA CONCESSÃO DE LICENÇA PARA ESTUDO.</p>	<p>terá direito a elevação de subclasse, conforme prevê o plano de carreira dos professores.</p>	<p>em razão da licença estudo.</p>	<p>profissional, terá perdas significativas em seu provento e prejuízos na carreira. Todo tempo inferior a 6 meses de efetivo exercício é desconsiderado para progressão na carreira.</p>
<p><b>DECRETO MUNICIPAL Nº 6899/2018</b></p> <p>DETERMINA O PROCESSO DE ESCOLHA PARA A FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.</p>	<p>Art. 8 - Poderão concorrer a função de Coordenador Pedagógico os integrantes do quadro do Magistério Municipal que se enquadrarem no disposto no Artigo 9º, inciso III da Lei 1192/2012, e: V - Não tenha nos três anos anteriores à homologação da inscrição da candidatura, apresentado resultado insatisfatório na Avaliação da Prática Profissional (nota inferior a 7,0);</p> <p>Art. 11 - O candidato deverá apresentar no ato da inscrição a seguinte documentação: V - Cópia das três últimas avaliações da prática profissional;</p> <p>Art. 15 - Em caso de empate de notas, o desempate ocorrerá através dos seguintes critérios em ordem de importância: Maior média das três últimas avaliações da prática profissional.</p> <p>Art. 28: Será destituído da função por ato da Secretaria Municipal de Educação, o Coordenador Pedagógico, quando: II - Obtiver resultado insatisfatório na avaliação da prática profissional, ou seja, pontuação inferior a 70% da pontuação máxima.</p>	<p>Nota inferior a 70,0 na avaliação é impeditivo ao cargo temporário de Coordenador Pedagógico.</p>	<p>Impossibilidade de participar de processo seletivo e assumir cargo temporário.</p>

Fonte: Lei Municipal 1192/2012 - ANEXO IV/VI, Regimento Escolar das instituições de ensino de Piraquara, decreto municipal 4276/2014 e 6899/2018. Elaborado pelo autor.



Em análise ao quadro, é possível perceber que a política de avaliação docente adotada no município de Piraquara, aos poucos vai avançando sobre outras leis e regulamentações, sendo usada como base para as classificações, seriações, exclusões e outras situações, se afastando do enunciado de seu caráter formativo.

Neste sentido, nos faz refletir Silva e Herdeiro (2015, p. 144):

As medidas adotadas pelos sucessivos governos, “[...] saltando de reformas em reformas à procura de soluções [...] movidos pela eventual convicção de que é possível resolver por decreto lei os problemas com que o sistema educativo se confronta”, não resultam em soluções, porque as escolas carecem de respostas múltiplas que ultrapassam, em muito, a produção legislativa ou a capacidade individual de mudança, necessitando de um corpo docente totalmente motivado e envolvido num processo reflexivo e colaborativo [...].

Nunes (2013) nos faz refletir que, mediante as consequências dos resultados, os professores podem se sentir penalizados e ameaçados com a política de avaliação docente, independente da nota recebida de sua avaliação, bem como, sobre o efeito desta, escondem seus medos, receios, dificuldades, conflitos, inseguranças, insucessos, o que faz efeito contrário a valorização e desenvolvimento profissional.

Tal inferência evidencia o investimento nas políticas de avaliação, fortemente vinculada a padrões docente, demonstrando que a meta não é a qualidade do “sistema educacional como um todo ou aprimorando as condições de trabalho docente, mas sim colocando o professor ‘à prova’ por meio de avaliação de conhecimentos, de desempenho e/ou certificação e recertificação de competências” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2011, p. 40-41).

Nesta direção, a partir das considerações de Shiroma e Schneider (2011), a qualidade do ensino<sup>52</sup> não é vista como prioridade, mas reforçada pela necessidade de alcançar resultados satisfatórios nas avaliações. Esse processo e suas notas, podem penalizar o professor, especialmente aquele que foi avaliado de forma injusta, sem considerar as realidades, tempo, experiências, subjetividades ou sem compromisso e ética dos avaliadores, acarretando consequências graves.

---

<sup>52</sup> Para Ximenes (2012, p. 373 e 374): No contexto em que, de um lado, se coloca o clamor por melhoria da qualidade do ensino e, de outro, persiste o subfinanciamento educacional e a indefinição no regime de cooperação, ganha força a agenda de gestão escolar. Com esse enfoque, adotam-se mecanismos de quase-mercado, com o estímulo à competição interna nos sistemas de ensino e entre redes e escolas, em muitos casos acompanhada da privatização por dentro da gestão do ensino público, tanto através de empresas privadas que oferecem material apostilado e assessoria técnica às redes de ensino, como por meio dos institutos empresariais, que passam a influenciar fortemente os rumos das políticas educacionais. Em comum nesses processos está a promessa de melhoria da qualidade do ensino, entendida fundamentalmente como melhoria nos resultados de avaliação sistêmica.

Em qualquer dos casos a avaliação da qualidade, baseada no chamado pensamento criterial ou nas experiências vividas e sentidas pelos intervenientes, será sempre uma construção feita por seres humanos e, por isso, estará sempre fortemente relacionada com a experiência pessoal de cada um. Logo, sabe-se que nem todos verão e/ou sentirão o que outros veem e/ou sentem e, por isso mesmo, a qualidade para uns não chega a revelar-se enquanto que, para outros, é possível identificá-la quer através do que parece ser bom, quer através do que parece não o ser. (FERNANDES, 2013, p. 19).

De acordo com Nunes (2013, p. 88).

No caso da avaliação do desempenho docente, seus resultados, se insatisfatórios na ótica dos avaliados, podem trazer repercussões “duras” para a vida profissional, na medida em que seu saber, competência e prestígio estão em xeque, sofrimento que pode incidir sobre seu trabalho, autoestima e produtividade.

Diante dos documentos analisados e suas análises, podemos refletir, se a carreira é tão boa e valorizada, porque ainda encontramos defasagens. Se a política de avaliação docente é um mecanismo de valorização, porque evidenciamos conflitos e divergências. Quais outros impactos, até mesmo na saúde do trabalhador e nos ambientes de trabalho, podemos evidenciar. As políticas e documentos referente a educação, deveria ressaltar a relevância e importância do trabalho docente, sendo construídas em prol do bem coletivo, não na responsabilização<sup>53</sup> e culpabilização de um profissional. Para o desenvolvimento profissional e fortalecimento de desempenho dos professores, é importante considerar e analisar as necessidades pessoais e institucionais, a fim de favorecer o comprometimento nas relações de aprendizagem. Se a carreira perder seu significado de valorização e desenvolvimento profissional, não terá força de motivação, acabando por ter sentido inverso e aguçando uma de suas funções, uma vez que o professor se vê obrigado a se adequar às suas regras

[...] a ambição de progredir na carreira – desviando as atenções do professor do desenvolvimento de uma prática pedagógica sustentável para o desejo

---

<sup>53</sup> Como demonstramos neste ensaio, é essa a perspectiva que predomina nas proposições em discussão no Legislativo, que buscam redefinir a responsabilidade educacional para incluir como objeto de responsabilização o fracasso nos testes e como sujeitos responsabilizáveis, em última instância, os trabalhadores da educação. A concepção de responsabilidade deixa de ser predominantemente política (do agente político) e coletiva e passa a ser funcional (do funcionário) e individual, enfocando, em última instância, a responsabilização dos trabalhadores da educação e das escolas. (XIMENES, 2012, p. 374).

desenfreado de progredir na carreira. Isto é, o professor deseja chegar ao topo da carreira e de preferência o mais rápido possível para poder aceder a escalões com melhor remuneração, superando o desejo de “aprender mais” para ser melhor professor. (SILVA; HERDEIRO, 2015, p. 152).

O fato que pode ser considerado, é de que, nestes moldes políticos e neotecnicistas, o professor ao sentir a desagregação da profissão na relação entre carreira e o desenvolvimento profissional, corre o risco de não focar apenas na aprendizagem e seu desenvolvimento, ao sentir o distanciamento entre carreira e princípios defendidos de educação, só lhes sobra buscar um lugar na carreira, a fim de, usufruir do benefício da estabilidade e de ter garantido seu salário. Mas o fato, é “o que será benéfico para o desenvolvimento do professor” (SILVA; HERDEIRO, 2013, p. 2370), ao final de uma dedicação a educação e prestação de serviços à sociedade e ao órgão contratante, Ghochoska (2015, p. 220) nos afirma que “a remuneração é o único elemento da valorização que o acompanhará até o final da vida, não apenas da carreira”.

Nessa perspectiva de competição e necessidade de superação e/ou auto superação, os profissionais se submetem a nova vida profissional. Segundo Silva e Herdeiro (2015, p. 152), “[...] os professores sentem que é difícil continuar a investir e dedicar-se profissionalmente num ambiente onde “ser melhor que o outro” prevalece às boas relações pessoais e profissionais”. Muitas das dificuldades, estão atreladas ao trabalho individual, desempenho do professor, sem retorno ou reconhecimento, apoio e relação com os pares e o desencanto com a profissão pelas novas políticas e sobrecarregou as tarefas ditas pedagógicas.

Por fim, as formulações políticas e normativas da educação, amparadas na necessidade de um ensino de qualidade, demonstram cada vez mais, estar atreladas à necessidade de encontrar responsáveis pelos problemas na educação, nunca, a avaliação assumiu tanta importância, fomentando ambientes educativos dominados pelo individualismo e competição profissional. Fernandes (2013, p. 30) reflete que “a avaliação tem que ser um esforço partilhado por investigadores e avaliadores da diversidade de disciplinas que se revelem indispensáveis para descrever, analisar e interpretar rigorosamente uma dada realidade”. Nesta direção Gatti (2011, p. 113), nos reforça de como deve ser construída a política de avaliação docente.

Portanto, talvez um processo avaliativo de professores, de natureza mais qualitativa, tenha que se iniciar na escola por trocas coletivas e reflexões que

permitam fazer emergir com clareza uma perspectiva minimamente com algum consenso. Numa visão democrática, a avaliação de professores, sendo intencional e sistemática, pressupõe colocar em evidência algumas premissas sobre o trabalho do professor, suas finalidades, em determinado contexto, os valores em relação aos quais se avalia.

Cordeiro (2020) ao investigar o Plano de Carreira do magistério do município de Piraquara, relata que a possibilidade de desenvolvimento na carreira, ao que tange a remuneração é mediante ao tempo de serviço, formação e avaliação da prática, ao final de suas considerações e observações sobre a carreira docente, reforça que “[...] é possível considerar que a avaliação da prática profissional interfere no desenvolvimento da carreira e, por conseguinte, na remuneração dos professores municipais.”. (CORDEIRO, 2020, p. 117).

## 5.5 - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE E OS IMPACTOS, A IMAGEM DOCENTE E AMBIENTE DE TRABALHO.

Após as análises feitas até aqui, observamos os impactos da política de avaliação docente no ambiente de trabalho e para a autoimagem dos professores. A política de avaliação, de acordo com Herdeiro e Silva (2013, p. 2367).

[...] avaliação do desempenho docente interferiram no clima interno das escolas, que se passou a caracterizar menos pela confiança e esperança e mais pela desmotivação e insatisfação profissionais, promovendo (auto) imagens profissionais construídas na desconfiança, na insatisfação, na injustiça e na competitividade profissionais

Utilizar de notas como mecanismos de classificação e adotar novas políticas em torno da avaliação de desempenho docente como mérito, em troca de benefício para alcançar novos direitos ou privilégios de escolha, é criar no ambiente de trabalho a competição e a ruptura da colaboração. Nesta direção Freitas (2012, p. 390) nos faz as seguintes considerações: “A educação, entretanto, tem que ser uma atividade colaborativa altamente dependente das relações interpessoais e profissionais”.

As políticas de avaliação de desempenho docente causam forte pressão entre os docentes, pois os submetem ao exercício do alcance dos padrões e notas, para acessar possíveis direitos e garantir melhoria de seus proventos. Para Freitas (2012), esse modo gera um alto desgaste no ambiente escolar, pois permite alguns

comportamentos e escolhas em busca de se cumprir os padrões exigidos, desastrosos. Uma política de responsabilização, até mesmo de pressão sobre os alunos, que auxiliem os professores a cumprir suas metas de avaliação, desconsiderando muitos fatores e aspectos educacionais relevantes ao processo de ensino aprendizagem, também é desastroso. Freitas (2012) reflete sobre possíveis fraudes no processo de ensino aprendizagem, onde se mascaram as dificuldades e fragilidades enfrentadas, bem como, a aprendizagem se torna superficial, em cumprimento do critério determinado.

Os processos de avaliação de professores cada vez mais estão individualizando os profissionais. No Brasil, tal individualização ainda é feita tomando-se por base a escola, mas em outros países chega-se a divulgar a avaliação individual dos professores em jornais locais. (FREITAS, 2012, p. 394).

No município de Piraquara, de acordo com o que a Lei 1192/2012 firma em seu artigo 24: “Cabe à Secretaria Municipal de Educação divulgar no Diário Oficial do Município no mês de maio de cada ano a relação dos professores que terão elevação de subclasse mediante Avaliação da Prática Profissional”. (PIRAQUARA, 2012). A exposição dos professores como prestação de contas, dando o conhecimento dos profissionais considerados satisfatórios e insatisfatórios promove seus impactos, porém é vista como motivador da carreira e se baseia nos princípios da publicidade e transparência.

As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. (FREITAS, 2012, p. 383).

Freitas (2012) reflete que o Brasil e seus entes, tem muito o que analisar sobre suas políticas de avaliação e aponta a importância de se construírem políticas de avaliação de desempenho docente em países que alcançaram ao menos o êxito e satisfação, ao invés de copiar políticas americanas, fadadas a mascarar os resultados e de impactos em seus territórios. Aponta para Finlândia, que adotou uma postura, quanto a avaliação

Nós não temos qualquer avaliação de professores. Após terem sido formados na universidade têm seus documentos e obtêm um posto em uma escola. Então, ninguém avalia os professores. Nós não temos esse tipo de tradição.

Nós tivemos avaliação antes, quando tivemos inspeção na Finlândia nos anos 70 e no início dos 80, mas não mais. Ninguém avalia os professores. (...) Falamos de uma cultura de confiança, e nós realmente podemos confiar neles, por causa de sua moral e ética de trabalho. É muito alta, e também podemos confiar que eles são competentes, sabem o que fazer. (ZASTROW, 2008, apud FREITAS, 2012, p. 395).

Freitas (2012, p. 369), nos faz refletir que “Ainda há tempo para o Brasil não implementar tais políticas (de avaliação quantitativa, segmentada, diríamos nós) e evitar mais uma década perdida para a educação brasileira”.

É importante retomar a dignificação e o reconhecimento da valorização do professor, que foi aos poucos se perdendo pelas políticas de responsabilização por tudo o que acontece socialmente e suas contradições. Nos faz pensar “Com a persistente introdução de ‘novas’ políticas educativas, as estruturas dos contextos educativos continuam a sofrer abalos consideráveis, sendo os professores despertados para novos modos de sentir a profissão, emergindo novos modos de ser professor” (SILVA; HERDEIRO, 2013, p. 2377).

A profissão docente, caminha para um modelamento de alinhamento em alinhamento aos moldes e recortes econômicos, ditando a necessidade de controles e prestações de contas, se contrapondo ao desenvolvimento profissional, “Em síntese, visam mudar literalmente os professores, excluindo e penalizando aqueles que não tiveram oportunidade de acessar um sistema escolar capaz de lhes desenvolver as potencialidades. A lógica empregada é a de culpabilizar a vítima”. (SHIROMA; BRITO NETO, 2015, p. 7).

O Estado não nega suas investidas na educação, avançando com a lógica mercadológica sobre a construção histórica da educação, desqualificando a função social da escola, ajustando-a ao atendimento das necessidades da indústria, enquanto isso, a educação se reverte em técnicas, e é inibido, fortemente, o direito de expressão, escuta e reivindicações dos educadores.

O Estado revida com forças repressivas e ataques ideológicos, forjando a hegemonia como combinação de coerção e consenso. Os governantes incorporam os argumentos dos reformadores internacionais e tentam transformar a questão política em técnica e, quando ocorre excessos por parte da polícia, criminalizamos movimentos docentes. 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; BRITO NETO, 2015, p. 21).

Para resgatar a autoimagem, os professores precisam acreditar na importância da continuidade da luta da sua classe e esperar por uma qualidade de ensino e carreira profissional, fortalecendo a consciência de classe, contrapondo os interesses do modo de produção e qualificação de mão de obra para o trabalho, pois isso é relevante a uma sociedade moderna.

O discurso de desqualificação dos professores por não estarem atualizados é permanente e cria uma representação de um desempenho profissional sempre aquém das expectativas, produzindo uma autoimagem frágil. A quem interessa esse discurso? Será ele proposto com o sentido de fortalecer o desejo de formação contínua? Ou estará reforçando a desqualificação para aviltar salários e comprometer as reivindicações profissionais? Serve para fragilizar a legitimidade do campo da educação? Indica uma intenção de controle da profissão pelos oligopólios da indústria editorial? (CUNHA, 2011, p. 564).

Esse discurso, provoca desgaste e mal-estar nos professores, os fazendo sentir culpa, pelos resultados obtidos não esperados ou superados, desconsiderando os outros fatores das situações. Nesta direção, Silva e Herdeiro (2015, p. 2369) nos fazem refletir que “Com o passar dos anos, os professores vão diminuindo a sua entrega e envolvimento profissionais, tornando-se céticos e apresentando um desinvestimento progressivo e uma menor inovação”.

Os professores sentem que os decisores políticos lhes impõem cada vez mais as mudanças, através de documentos legislativos, retirando-lhes autonomia e acrescentando-lhes responsabilidades. Por isso, os autores referem que o currículo nacional imposto, a inclusão de processos de gestão, monitorização e de avaliação nos sistemas educativos coincidem, frequentemente, com períodos de desestabilização, aumento de trabalho esperado, intensificação do trabalho do professor e uma crise na identidade profissional. Esta crise de identidade advém do sentimento de perda da confiança pública depositada na capacidade do professor em desenvolver um bom trabalho na escola. (SILVA; HERDEIRO, 2015. p. 145).

O professor deve ter seu trabalho reconhecido e respeitado, pela sua especificidade, especialmente nos desafios e constantes mudanças que enfrenta na busca da adaptação e aperfeiçoamento. Cunha (2011, p. 571) nos faz refletir, “Mas certamente vão exigir esforços conjuntos e capacidade argumentativa que rivalize com as proposições da economia de resultados, instalada pela perspectiva neoliberal”. Ainda que se trate de um esforço coletivo, é necessário todos se envolverem, definir posições.

Para Shiroma e Brito Neto (2015, p. 5):

Evangelista e Shiroma (2007) e Schneider (2014) evidenciam que os professores organizados são grandes obstáculos das reformas e emperram iniciativas de interesse do capital no campo educativo. Considerando que os docentes compõem a maior e mais organizada categoria do funcionalismo público na maioria dos países (UNESCO, 1998; TEDESCO, 1998) há, por parte dos governos, evidente interesse em desonerar a folha de pagamento reduzindo o custo professor. Além desta, existe a preocupação em monitorar a ação docente, pois a especificidade da sua intervenção promove a interação diária com milhões de alunos, podendo estender-se a suas famílias.

## 5.6 – CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES SOBRE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE.

Silva (2015), aponta que na formulação da política de avaliação docente no município de Piraquara, a mesma foi fundamentada nos princípios de uma avaliação formativa, mesmo afirmando que, não existe uma concepção ou princípio definido, sobre essa concepção, como deixa antever no excerto que segue:

O processo de avaliação docente que acontece na Rede Municipal de Ensino de Piraquara é fundamentado nos princípios da avaliação formativa. Nessa perspectiva essa avaliação é denominada de avaliação da prática profissional em contraposição a denominação avaliação de desempenho, a qual remete a uma perspectiva empresarial. (SILVA, 2015, p. 18698).

A política de avaliação de desempenho docente, buscava se contrapor a lógica executada pelas empresas, mas podemos observar que a política que se denomina em avaliação da prática profissional, focou apenas sobre o professor, se tornando um processo isolado, em que a prática do professor é evidenciada no princípio da qualidade, esperando que se gere um resultado, em prol da eficiência e eficácia que será mensurado na métrica qualitativa, se transformando em quantitativa, a partir de critérios genéricos padronizados. Mas o fato é que a educação e o processo de ensino aprendizagem não é um produto que pode ser medido de forma isolada, pois nem as empresas atualmente agem dessa forma, por compreenderem o benefício e a força do trabalho colaborativo e políticas de valorização. Quando pensamos em educação, pensamos em um coletivo que unidos, caminham na construção de um projeto de vida solidário. Nesta perspectiva Freitas (2012) reforça que a educação é uma atividade de colaboração e que se relaciona diretamente com as relações interpessoais que se estabelecem em seu interior em prol de um objetivo definido e construído coletivamente, abrindo os caminhos a serem percorridos e as direções a serem



tomadas. Uma avaliação isolada, considera somente a prática de um profissional, busca levantar dados e evidenciar um trabalho estanque, se aproximando com práticas de responsabilização do trabalho que compete a um coletivo.

As práticas de responsabilização e controle do trabalho docente são decorrentes do discurso da qualidade e do neotecnicismo pedagógico implantado nas redes de ensino para contemplar as metas do Ideb. O discurso da qualidade disseminado através desse indicador tem por finalidade o ajustamento das escolas aos esquemas de produtividade e competitividade tipicamente empresariais, o que pressupõe restringir o trabalho docente ao aspecto técnico e à lógica do desempenho e da performatividade atrelados a metas. (PIOLLI, 2015, p. 486).

Uma política de avaliação docente, deve estar relacionada aos princípios e valores da educação. Se nem os alunos são avaliados dessa forma, quanto mais os professores que fazem parte deste processo, como discutido anteriormente. Importante sempre rever as construções políticas e submetê-las a avaliação.

Caso essa avaliação seja valorizada como necessária em determinadas situações e contextos é preciso ponderar as críticas e procurar delinear formas avaliativas que possam ser vistas como mais consistentes. Isto é, são necessários cuidados para que seja assumida como válida e confiável pelos avaliados. (GATTI, 2011, p. 80).

A partir dos estudos de Gatti (2011), em seu artigo intitulado Avaliação de professores: um campo complexo publicado em 2011, as reflexões abaixo se direcionam a sugerir algumas contribuições e caminhos para a construção política de uma avaliação de desempenho docente, considerando os aspectos tratados até o presente momento.

Para Gatti (2011) os processos avaliativos baseados nos interesses da seleção, buscam atender as demandas de ranqueamento e cortes, e não podem ser considerados relevantes e usuais na educação.

Os processos avaliativos que têm essa característica, ainda que às vezes declarados com propósitos relevantes, não têm em sua essência uma perspectiva propriamente educacional como meta processual específica, não portam uma perspectiva formativa, em si. (GATTI, 2011, p. 79).

Já em contrapartida os processos que visam o trabalho coletivo e dinâmico, com interesse na superação de problemas de caráter formativo, são considerados de ordem educacional, por se amparar na perspectiva pedagógica.

Os processos avaliativos que carregam em seu fazer uma perspectiva verdadeiramente pedagógica, que estou chamando de processos avaliativos educativos, têm como foco o desenvolvimento de pessoas, grupos, instituições, etc. São parte integrante de processos formativos dinâmicos, interpessoais, grupais, societários. Esses processos são meios de alavancar pessoas e ações, ajudar a superar problemas e impasses. Pressupõem colocar em evidência suas premissas formativas, os valores e contextos de referência em relação aos quais se avalia, compartilhando-os. (GATTI, 2011, p. 79).

Muitas são as propostas e modelos de avaliação do desempenho docente, pois cada modelo busca estender suas medidas sobre os trabalhos docente, porém segundo Gatti (2011, p. 80) deve se considerar que “Há críticas a todos esses tipos de avaliação, seja por serem passíveis de ser afetados pela subjetividade dos avaliadores, seja porque traduzem em números aspectos qualitativos de modo arbitrário, seja por outros fatores relevantes.”, mas a crítica mais evidente é a avaliação pela performance do professor, em vista do desenvolvimento de seus alunos.

Ao se tratar da qualidade, se deve definir a qual qualidade docente se espera, assim, deve se estabelecer com os envolvidos no processo as ideias de qualidade.

Então, a questão da avaliação da “qualidade” docente não se situa apenas em se ter um esquema conceitual, portanto racional genérico, adequado aos objetivos e ao campo institucional definido para a avaliação, mas, sobretudo, no modo como se concebe, como se conceitua essa qualidade – no caso, por exemplo, o que se entende por escola, seu papel local e social, por qualidade institucional, por qualidade de ensino e de aprendizagem – o que permitiria enunciar critérios de qualidade que sejam adequados a uma dada realidade educacional. (GATTI, 2011, p. 82).

O que se propõe avaliar, são critérios previamente definidos, carregados de significados e sentidos, mobilizadores, concretos e de resultados positivos.

A formação é uma aliada importante desse processo formativo, onde visa reduzir os impasses, auxiliar nas dificuldades e reduzir o negativismo, partindo da atuação na escola.

Todos esses aspectos levantam questões sobre o modo de iniciar e implementar processos avaliativos e colocam exigências formativas aos avaliadores e aos avaliados. Os processos avaliativos requerem atitudes consistentes, adequadas, e o desenvolvimento de atividades formativas relativas a eles. Processos avaliativos educativos demandam, também, a formação dos avaliadores para um relacionamento mais efetivo em relação aos professores, na perspectiva de motivação e desenvolvimento

profissional, desenvolvimento em suas atividades de ensino e formação dos alunos. (GATTI, 2011, p. 83).

Por fim, a avaliação de desempenho docente é provocadora de mudanças que muitas vezes irão se refletir nas concepções, comportamentos, atitudes e especialmente na prática cotidiana, ampliando as práticas reflexivas e de alcance do conhecimento.

Por isso, ações sociais ou educacionais, entre elas as avaliações, que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas, precisam ganhar sentido no meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem. Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover (Gatti, 2003). Estes conceitos devem estar presentes nos processos avaliativos de acompanhamento de professores na direção de aprimoramento profissional, caso contrário, a probabilidade de fracasso no atingimento desse objetivo é bem alta. Será mais um processo que passará ao largo do alvo visado. (GATTI, 2011, p. 85).

Para a criação de uma política de avaliação pautada no desenvolvimento dos professores de forma efetiva, na busca do crescimento profissional, Gatti (2011, p. 86), realiza as seguintes considerações:

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

À política de avaliação docente cabe ser reflexiva e participativa, baseada em processos de aprendizado compartilhados nas interações e de forma contínua, sendo moldada pelo coletivo na busca da superação das dificuldades, legitimidade e

significado, gerando os resultados esperados sim, mas definidos pelo coletivo em prol da qualidade educacional socialmente referenciada e processo de ensino aprendizagem, não sendo uma lista de tarefas e ações a serem cumpridas, mas focada na função social da escola, na promoção de todos os que nela se encontram. O desafio também é aprofundar os conceitos e princípios que orientam a educação, o Plano Municipal de Educação, o currículo, as demais normativas educacionais, que devem passar longe das lógicas excludentes e privatizadoras do mercado.

O caminho é longo, pesado, e cheio de desafios, mas a educação é a porta, e o convite da construção de uma sociedade justa e boa para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, se dedicou, a pesquisar sobre a avaliação de desempenho docente, no município de Piraquara, uma vez que esta política se apresenta como mecanismo de valorização docente, da qual, segue a partir das legislações federais como a LDBEN 9394/96 e Constituição Federal de 1988.

Proporcionou o estudo identificar a construção histórica e social da avaliação de desempenho docente no município e suas características, se apoiando nas legislações vigentes e enfrentamento dos desafios de uma concepção de avaliação coerente, em que buscasse avaliar, ao mesmo tempo também valorizasse o professor, tendo como desdobramento a garantia da promoção em sua carreira profissional. A política de avaliação de desempenho no município foi construída em consulta e participação com os professores, poder executivo, conselhos de controle social, entidades de representação de classe e demais servidores da educação. A busca pela resposta ao problema de pesquisa, permeou o eixo de valorização profissional, progressão e remuneração salarial adotado pelo plano de carreira.

A problemática foi assim formulada: que princípios orientam a política de avaliação de desempenho dos professores, uma vez que, se evidencia que esta política construída no município não é pacífica. Para responder a essa problemática, a pesquisa se construiu na análise bibliográfica de natureza interpretativa e documental, partindo do âmbito nacional em suas legislações, até o foco e lócus desta pesquisa que é o Município de Piraquara. Na investigação documental, se aprofundou, nas análises das legislações nacionais como a Constituição Federal 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Plano Nacional de Educação de 2014 e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, sobre a estruturação dos planos de carreiras docentes, para compreender a construção e organização das políticas municipais, onde, se analisou o Plano Municipal de Educação, Planos de Carreiras Docente, política de Avaliação da Prática Profissional e demais instituídas no interior do município, inerente a profissão docente.

Na análise bibliográfica, a pesquisa consultou e se apoiou em publicações de periódicos e trabalhos de conclusão de curso na área da Educação, buscando

evidenciar e confrontar os princípios e concepções da avaliação de desempenho docente e construir a trajetória, intenção e importância da valorização profissional.

As análises possibilitaram, realizar um aprofundamento sobre a estruturação da política de avaliação docente, refletindo os impactos para a carreira, remuneração do magistério municipal e vida profissional. Os documentos utilizados, estão disponíveis e de fácil acesso, a qualquer momento nos portais de leis (diários oficiais), nas plataformas oficiais de governo e bancos de dados como SciELO e Capes, entre outros. Os métodos aplicados possibilitaram identificar a problemática.

O objetivo geral desta pesquisa, buscou explicitar os princípios que regem a política de avaliação de desempenho docente do Município de Piraquara, analisando como e onde estão assentadas. A análise da política de avaliação dos professores, revelou que a mesma se sistematizou e regulamentou através das construções de políticas educacionais, em que se voltou, no teor da lei, para a valorização profissional, manutenção da carreira, controle de entrada e saída, bem como, remuneração salarial, com direcionamento de subsidiar a prática docente e buscar garantir a qualidade do ensino.

A política de avaliação e sua concepção, foram contaminadas com a lógica dos organismos internacionais, através dos reformadores da educação e nos planos de reforma de governo, onde a avaliação se torna um mecanismo de controle e gerenciamento, muitas vezes padronizados e distante do que se espera e se constrói na educação, a fim de, realizar prestações de contas sociais, evidenciar discursos reformadores, debater o futuro e construção de novas políticas da educação.

Ao realizar os apontamentos sobre a política de avaliação de desempenho dos docentes no contexto da educação brasileira, a pesquisa permitiu observar que a mesma foi pensada na Constituição Federal de 1988 e retomada de maneira obrigatória na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que determina a criação dos planos de carreiras atrelados com a avaliação de desempenho docente, na progressão salarial e de carreira, como mecanismo de valorização profissional. Ainda que, instituída pela LDBEN 9394/96 e mesmo com as regulamentações específicas do Conselho Nacional de Educação, cada ente federado ficou de construir suas políticas de avaliação dos professores, em suas concepções. Nesta direção, compreendemos que, se tem, várias formas de fazer política de avaliação docente, vigorando, das quais, possivelmente desconsideraram os princípios e conceitos

defendidos pela educação, focando nos resultados do trabalho docente e exames nacionais.

Foi possível evidenciar o impacto devastador do neoliberalismo sobre as políticas públicas de bem-estar social, focando na educação, onde o Estado mínimo<sup>54</sup>, em busca de atender as demandas da sociedade e ao modo de produção, tem buscado padrões e mecanismos de avaliação em larga escala responsabilizando e culpabilizando os professores por todas as mazelas e dificuldades da educação. Neste sentido, desconsideram-se as condições do trabalho do professor e a falta de investimentos.

Aumenta-se, também, o controle sobre os professores e escolas, provocando e incentivando a privatização da educação pública, expondo a educação, a formação para o mercado de trabalho, uma vez que, a educação pode ser um mercado lucrativo. Foi projetada pelo poder legislativo e executivo a construção de políticas de “incentivo” aos professores que superassem as metas dos exames nacionais e padronizados com ingresso, certificações, bonificações, premiações e outros, projetando a educação como mercadoria e fruto da produtividade, responsabilizando os professores isoladamente pelos resultados.

São crescentes os discursos e preocupações em torno dos mecanismos de avaliação da educação, pauta em vários países, sendo que no Brasil, identificamos uma política submetida à lógica do mercado, ou seja, distante da centralidade do processo de ensino aprendizagem, na busca do desenvolvimento pleno e emancipação, focando no desenvolvimento das competências e habilidades, que aumentam as relações de competitividade e individualismo.

Ao analisar a política de avaliação de desempenho docente do Município de Piraquara, observamos que se buscou seguir as determinações das legislações educacionais federais e regulamentações do Conselho Nacional de Educação, partindo da construção democrática, com envolvimento da entidade sindical, conselhos da educação, professores, executivo e demais profissionais da educação, buscando construir e consolidar uma concepção e instrumento avaliativo. Apesar de,

---

<sup>54</sup> Para Costa Filho (2021, p. 71 e 72): Aqui, uma contradição de uma das bandeiras do ideário neoliberal referente ao Estado mínimo, que, na realidade, configura-se como um “estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital” (NETTO e BRAZ, 2013, p. 239), uma vez que “[...] o verdadeiro motor da história continua a ser o poder do capital, que subordina o Estado e a sociedade, colocando-os a serviço de sua acumulação cega” (DARDOT e LAVAL, 2018, p. 23).

estar previsto no plano de carreira, que a mesma seria construída em regulamentação própria, a avaliação de desempenho docente, se regulamentou no ano de 2009 e sua implantação não ocorreu de uma forma pacífica, causando um mal-estar no meio do corpo docente e alguns embates.

Com a instauração de uma comissão central, processos de avaliação, formações continuadas e reuniões, foi possível observar que houve uma acomodação sobre a política e que em nenhum momento houve, nova avaliação sobre a mesma, bem como, emissão de estudos ou relatórios dos resultados e impactos.

A política de avaliação adotada pelo município de Piraquara, incorpora como anexo a lei que regulamenta a reestruturação do plano de carreira do magistério público, no ano de 2012, o qual, desde então, não passou por reformulações, apresentando apenas algumas alterações em seus dispositivos. A política de avaliação docente, atrela-se à progressão da carreira e progressão salarial, sendo realizada uma vez ao ano, considerando os aspectos qualitativos e quantitativos, se finalizando em apresentar uma nota de somativa do conjunto de critérios a serem cumpridos, focando na avaliação da prática do professor, de maneira isolada e distante de um projeto de educação.

A política de avaliação docente, não busca observar os avanços das experiências e conhecimentos docentes, mas sim, no cumprimento de suas funções e atribuições, de maneira quantitativa, podendo ser um mecanismo de responsabilização e prejuízo a carreira, quando não se cumpre a meta exposta pelo critério, sendo que, o professor, é avaliado por uma comissão local, muitas vezes, pelo consenso de seus avaliadores, quanto ao mérito a receber pela possível “boa prática” apresentada e atender um “perfil docente” esperado. Para se realizar a avaliação, foi criada uma ficha para cada função existente nos departamentos e setores da educação, partindo das funções e atribuições das mesmas, na mesma lógica e organização da avaliação dos professores.

Ao analisar os embates em torno da política de avaliação de desempenho dos professores, observamos que a mesma foi elaborada de forma coletiva, mas não aprofundada e discutida suas concepções, nos documentos e legislações. Foi realizada uma análise do Plano Municipal de Educação (2015), e o mesmo reforça a necessidade de fortalecer a política que já está em execução, e as comissões de avaliação, através de, programas de formação, mas, em momento algum, evidencia, estudos dos resultados e especialmente emite relatórios sobre o processo de ensino-



aprendizagem, desenvolvimento profissional e impactos a carreira docente. Ao se considerar os achados em diálogo com o artigo de Silva (2015), fica evidente o descontentamento dos professores com uma avaliação que se assente em princípios do gerencialismo, responsabilização, controle, monitoramento e performatividade, de maneira a que, o professor, se ajuste aos padrões e comportamentos esperados. Nestes princípios não constam a experiência acumulada, a definição do que seja uma educação de qualidade para o município.

A avaliação docente do município não consegue garantir um ensino com qualidade, mesmo sendo sua finalidade, mas sim, medir o cumprimento das atribuições e metas padronizadas a toda rede de ensino, ao tempo que, garante ou impede as progressões salariais e crescimento de carreira, do qual, deve ter a finalidade de valorização e motivação profissional. É de se considerar o que está apontado no Plano Municipal de Educação (2015), Silva (2015) e no Manual Orientador da Prática Profissional (2016). A avaliação de desempenho dos professores cabe estar ancorada numa visão integral do professor e seu trabalho.

Nas proposições à política de avaliação de desempenho dos professores, é importante evidenciar, segundo Cunha (2011), que as experiências adquiridas pelos professores na composição do seu trabalho, uma vez que, a experiência imprime qualidade e o sentido do que se está fazendo, não se submetendo, o fazer pelo fazer, ou seja, reprodução. É importante respeitar a autonomia do professor e suas capacidades reflexivas, sendo a avaliação processual, cumulativa e formativa, no aprofundamento da experiência, se contrapondo a méritos e critérios pré-definidos que viabilizam a produtividade, centrada em quantificar e classificar com notas o trabalho. Quando consideramos a qualidade de ensino e democracia, a avaliação docente tem que ser construída nos interiores das instituições, coletivamente que visam o cumprimento das metas dos planos de educação e projetos políticos pedagógicos, respeitando as concepções locais e condições de trabalho. É preciso levar em conta a natureza da educação, especialmente no trabalho colaborativo, discutido e planejado, em prol de todos os envolvidos no processo e na construção da experiência docente.

Ninguém faz educação sozinho, ou de forma isolada, neste cenário o objetivo não será culpabilizar, mas sim de maneira colaborativa e coletiva, superar as dificuldades encontradas em prol da educação de qualidade em favor do corpo docente.

É possível perceber que a política de avaliação de desempenho docente tem impactos na carreira e desenvolvimento profissional, especialmente em seus proventos salariais entre outros, dos quais, é o que o professor leva para a finalização de sua jornada e dedicação laboral como valorização de seus trabalhos.

Uma política de avaliação docente deve estar bem estruturada, consolidada e conceituada, pois a partir dela surgirão novos estudos, pesquisas e políticas que envolvam o trabalho do professor, podendo ser nefastas, especialmente ao clima das escolas, aprendizagens dos discentes, carreira docente e investimento de recursos públicos, podendo até mesmo gerar resultados conflituosos de empasses sociais.

Esta pesquisa possibilitou várias compreensões e reflexões sobre as políticas de avaliação dos professores, permitindo abrir o campo da pesquisa para novas investigações sobre seu impacto na vida profissional e carreira docente, as contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e construção de um conceito de avaliação formativa docente, frente aos desafios das legislações vigentes.

No percurso da pesquisa se cogitou a possibilidade de realizar entrevistas estruturadas com os professores da rede municipal de ensino, sobre as políticas de avaliação docente, com foco de elucidar a problemática desta pesquisa, nesta direção, também, se cogitou realizar uma investigação dos problemas evidentes desta política, através dos registros de atas e documentos das reuniões da Comissão Central de Avaliação da Prática Profissional, porém devido ao tempo para realização das análises dos dados, coleta de informações e dificuldade de acesso aos documentos da comissão central, não foi possível aprofundar tais investigações, neste momento. Foi possível observar que, durante a construção da pesquisa, são escassos os materiais que tratem sobre a temática da avaliação de desempenho docente, especialmente no aprofundamento da construção e aplicação desta política nos entes federados, e que existe os que defendem e os que se opõem, às políticas de avaliação de professor. É possível refletir que a falta de legislação ou até mesmo a construção de conceitos, poucos estudos na área, tem permitido a construção de políticas de avaliação docente que apontam para os questionamentos sociais, suas intenções e eficácia.

## REFERÊNCIAS

AMARO, I. **As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos eficientistas aos caminhos contrarregulatórios**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1960–1978, 2016.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs) **Pós Neoliberalismo – As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

ARRUDA, D.O & SANTOS, C.O. (2020). **As políticas públicas e os corpos subalternizados em tempos de pandemia: reflexões a partir da implementação do auxílio emergencial no Brasil**. Ciências Sociais Unisinos, 56(2), 143-154. doi: <https://doi.org/10.4013/csu.v56i2.21158>.

BASTOS, M. H. C. **HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL - Vol. I - Séculos XVI ...**, Volume 1, p. 180 – Maria Helena Camara Bastos

BRESSER-PEREIRA, L. C. (2000). **A reforma gerencial do Estado de 1995**. Revista De Administração Pública, 34, 7 a 26

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, 1971.

CARINHATO, P. H. (2008). **Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil**. Revista Aurora. 2. 10.36311/1982-8004. 2008. v2n1.1192. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/aurora\\_n3\\_misclanea\\_01.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/aurora_n3_misclanea_01.pdf).

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **As Aulas Régias no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 179-191.

CHAUÍ, M. **Cultura política e política cultural**. Estudos Avançados, [S. l.], v. 9, n. 23, p. 71-84, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8848>. Acesso em: 27 set. 2021.

CHAVES, S. M., & SIQUEIRA, I. S (2013). **A avaliação docente na perspectiva das políticas educacionais**. Itinerarius Reflectionis, 9.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa **Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Parecer CNE/CEB nº09/2009**, de 02 de Abril de 2009. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

CORDEIRO, D.P.M. **A carreira docente como um instrumento de valorização na rede municipal de ensino de Piraquara/PR**. Curitiba. UFPR, 2020.

COSTA FILHO, I. **Políticas de assistência ao estudante: formulação e implementação no Instituto Federal do Paraná (2008-2014)**. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

CUNHA, Maria Isabel Da. **Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)** [online]. 2011, v. 16, n. 3 [Acessado 26 Agosto 2022] , pp. 559-572. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000300004>>. Epub 30 Nov 2011. ISSN 1982-5765. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000300004>.

ENSAIO: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, V. 20, N. 77, p. 749 – 768, Outubro/Dezembro (2012)

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2009.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A.K. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. 280 p.

FERNANDES, Domingo. **Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades**. Lisboa; Texto Editora, 2008.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2013, v. 21, n. 78 [Acessado 5 Setembro 2021], pp. 11-34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362013005000004>>. Epub 02 Jul 2013. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013005000004>.

FERREIRA, Lize Helena. GONÇALVES, Luzia de Fátima. **Reflexões preliminares acerca da concepção de avaliação e sua necessária articulação com a Prática Profissional**. Curitiba, 2008.

FERREIRA, Victor Cláudio Paradela. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2012.

FREITAS, Helen Costa Lopes de. **PNE e formação de professores: contradições e desafios**. Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. & Soc., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-109, abr. 2003.

GATTI, Bernardete. **Avaliação de professores: um campo complexo**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 77-88, jan./abr. 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Gonçalves, A. M., Guerra, D. e Deitos, R. A. (2020) “**Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil**”, Revista online de Política e Gestão Educacional. Araraquara, 24(esp1), p. 891–908. doi: 10.22633/rpge.v24iesp1.14018.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais/PR**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

Gurgel, C., & Justen, A. (2021). **Estado de bem-estar social no Brasil: uma revisão ou a crise e o fim do “espírito de Dunquerque”**. Cadernos EBAPE.BR, 19(3), 395–407. <https://doi.org/10.1590/1679-395120200033>.

Herdeiro, Rosalinda & Silva, Ana. **CARREIRA E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO. (AUTO) IMAGENS DOS PROFESSORES**. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. ISBN: 978-989-8525-22-2. Braga: Universidade do Minho, 2013.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos CEDES [online]. 2001, v. 21, n. 55 [Acessado 20 Setembro 2021] , pp. 30-41. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Epub 27 Ago 2001. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. p. 35-86.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques e CAPRIO, Marina. **As influências do modelo neoliberal na educação**. Caderno [online]. Acessado 20 Setembro 2021. Pp. 1-16. Disponível em: [https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5\\_artigoedianeledes.pdf](https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianeledes.pdf).

MAUÉS, O. C. (2017). **As políticas de avaliação da educação básica e o trabalho docente**. Linhas Críticas, 22, 442–461.

MEIRA CORDEIRO, D., & Barbosa Gouveia, A. (2021). **Valorização do professor da educação básica e as metas do PNE: um estudo do caso de Piraquara/PR**. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação, 37, 87–108.

MORAES, Reginaldo C. **Reformas neoliberais e políticas públicas: Hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 13-24

NOGUEIRA, D. X. P., JESUS, G. R. DE, & CRUZ, S. P. DA S. (2013). **Avaliação de desempenho docente no Brasil: desvelando concepções e tendências**. Linhas Críticas, 19, 13–32.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Avaliação docente: monitoramento do trabalho dos professores em Portugal**. Est. Aval. Educ. [online]. 2013, vol.24, n.55, pp.64-93. ISSN 0103-6831.

PAQUAY, Léopold; Nieuwenhoven, Catherine Van; Wounters, Pascale. **A Avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

PARANÁ. **Relatório do Inspetor Geral de Ensino Cesar Prieto Martines, apresentado ao Secretário de Geral do Estado Marins Alves de Camargo, em 31 de dezembro de 1921**. Curitiba: Tipografia a Penitenciária, 1921a.

PARANÁ. **Mensagem do presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, ao se instalar a 2ª sessão da 15ª Legislatura, em 1 de fevereiro de 1921**. Curitiba: 1921b.

PARANÁ. Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. **Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências**. Disponível em: Maio de 2022.

PICCININI, Cláudia Lino; TONÁCIO, Glória de Melo. **Valorização dos professores no plano nacional de educação (2014-2024): muito a ser feito pela valorização dos(as) profissionais de educação**. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1f-qbJL8gNHwWPxY9uzmZG6gmgZ4buCpt/view?usp=sharing> (Links para um site externo)Links para um site externo. Acesso em: 30 jul. 2021.

PIOLLI, Evaldo. **A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014 -2024**. Cadernos CEDES [online]. 2015, v. 35, n. 97, pp. 483-491. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015155703>>. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015155703>. Acessado: 15 Ago 2022.

PIRAQUARA. Decreto Municipal Nº 4276/2014. **Define critérios a serem adotados pela secretaria municipal de educação, para concessão de licença para estudo.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/p/piraquara/decreto/2014/427/4276/decreto-n-4276-2014-define-criterios-a-sere-adotados-pela-secretaria-municipal-de-educacao-para-concessao-de-licenca-para-estudo>. Acessado em 28 Ago 2022.

PIRAQUARA. Decreto Municipal Nº 6899/2018: **Determina o processo de escolha para a função de coordenador pedagógico das instituições de ensino da rede municipal e dá outras providências.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/p/piraquara/decreto/2018/689/6899/decreto-n-6899-2018-determina-o-processo-de-escolha-para-a-funcao-de-coordenador-pedagogico-das-instituicoes-de-ensino-da-rede-municipal-e-da-outras-providencias>. Acessado em 30 Ago 2022.

PIRAQUARA. **Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Piraquara.** Disponível em: [https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/PROPOSTA-CURRICULAR-DA-EDUCAO-INFANTIL-DEZEMBRO-2020\[14716\].pdf](https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/PROPOSTA-CURRICULAR-DA-EDUCAO-INFANTIL-DEZEMBRO-2020[14716].pdf). Acessado em 15 Ago. 2022.

PIRAQUARA. **Regimento Escolar.** Disponível em: [https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Regimento\\_Escolar\[6472\].pdf](https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Regimento_Escolar[6472].pdf). Acessado em 15 Ago 2022.

PIRAQUARA. **Manual Orientador: Avaliação da Prática Profissional 2016.** Disponível em: [https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/MANUAL\\_ORIENTADOR\\_PRONTO\\_2016\[9158\].pdf](https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/MANUAL_ORIENTADOR_PRONTO_2016[9158].pdf). Acessado em 25 Ago 2022.

PIRAQUARA. Lei Municipal Nº 1192/2012 DE 03 DE JULHO DE 2012. **Estabelece o Plano De Cargos, Empregos, Carreira, Vencimentos e Salários Do Magistério Público Do Município De Piraquara.** Disponível em: Acesso em: 29.jan.2020.

PIRAQUARA. Lei Municipal Nº 1491/2015, **Institui o Plano Municipal de Educação do Município de Piraquara – PME e dá outras providências.** Disponível em: Acesso em: 29.jan.2020.

PIRAQUARA. Lei Municipal Nº 25/1989, **Institui no serviço público municipal de Piraquara – PR, o Plano de Classificação de Cargos e Salários para os Servidores Municipais e dá outras providências.** Disponível em: Acesso em: 29.jan.2020.

PIRAQUARA. Lei Municipal Nº 947/2008, **Dá nova redação a lei nº 726/2004 e dá outras providências.**

PIRAQUARA. Lei Municipal Nº 726/2004, **Institui o Plano de Cargos, Emprego, Careira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal.**

PIRAQUARA. Lei Municipal Nº 415/98, **Dispõe sobre o Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério do Município de Piraquara-PR.**

POSSAMAI, CLARIVIA FONTANA. **A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, O PAPEL DO PROFESSOR E A RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA** Tubarão' 21/03/2014 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão Biblioteca Depositária: BU UNIVERSITARIA

RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2009 - **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.** MEC: Brasília - DF, 2009. BRASIL.

REVISTA GERMINAL: **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293. jun. 2015.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. **A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente.** Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acessado em 10 set. 2020.

RODRIGUES, Suely da Silva. **Políticas de Avaliação Docente: tendências e estratégias. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** 2012, v. 20, n. 77, pp. 749-768. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000400007>>. Epub 06 Jun 2013. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000400007>.

SANTI, Denize Naiara, SCHELBAUER, Analete Regina e CASTANHA, André Paulo. **O sistema de inspeção do ensino na primeira metade do século xx no paraná.** Educação em Revista [online]. 2022, v. 38. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-469835918> <https://doi.org/10.1590/0102-469835918en>>. Epub 26 Set 2022. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-469835918>.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e Colonização: as idéias pedagógicas no Brasil.** In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil, vol. 1: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004b, p. 121-130.

SAVIANI, Dermeval. **A Política Educacional no Brasil.** In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 30-39.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 11.<sup>a</sup> ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf> Acesso em: 02 set. 2021.



SAVIANI, Dermeval (2005), **Escola e democracia**, 37ª ed. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª Edição, 7ª Reimpressão. São Paulo. Cortez Editora, 2012.

SCHLESENER, A. H. (2009). **A Escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci**, Brasília, v 1. Ed Liber Livro, p. 153 á 174, 2009.

SHIROMA, E. O.; SCHNEIDER, M. C. **Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente**. Práxis Educativa, v. 6, n. 1, p. 31-44, 7 jul. 2011.

SHIROMA, E.O. MORAES, M.C.M, EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 7-16

SHIROMA, E. O., & Neto, A. C. B. (2015). **Em nome da qualidade: construindo estándares para o gerenciamento de professores**. Movimento-Revista De educação , (2). <https://doi.org/10.22409/mov.v0i2.252>

SILVA, Joselita Romualdo. **A avaliação e o desenvolvimento da prática pedagógica docente no município de Piraquara**. Educere. Curitiba: PUCPR, 2015.

SILVA, Ana Maria Costa e Herdeiro, Rosalinda. **Avaliação do desempenho docente: conflitos, incertezas e busca de sentido(s)**. **Educar em Revista**. 2015, v. 00, spe 1 [Acessado 01 Setembro 2022] , pp. 137-156. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.41522>>. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41522>.

SOUZA, A. R. de. **Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática**. Educação em Revista, Nº 03, Belo Horizonte, 2009, p.123-140.

SOUZA, S.Z. **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.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3 volumes. Rio de Janeiro: Vozes, 2005

VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria Alfredo. **Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora**. Ministério de

Educação. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores: Cadernos CCAP-1. 2011.

XIMENES, Salomão Barros. **Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação**. Educação & Sociedade [online]. 2012, v. 33, n. pp. 353-377. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200003>>. Epub 13 Ago 2012. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200003>.

[https://download.inep.gov.br/download/basica/concurso\\_docente/portaria\\_institui\\_prova\\_03032011.pdf](https://download.inep.gov.br/download/basica/concurso_docente/portaria_institui_prova_03032011.pdf). Acessado em 10 maio 2022.

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>>. Acessado em 15 maio 2022.

<https://www.administracao.pr.gov.br/Recursos-Humanos/Pagina/Quadro-Proprio-do-Magisterio-QPM#:~:text=Lei%20Complementar%20n.%C2%BA%20103%2F04%20%2D%20Institui%20e%20disp%C3%B5e,Paran%C3%A1%20e%20adota%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em 17 maio 2022.

<https://www.diariocidade.com/pr/piraquara/eleicoes> - acessado em 20 maio 2022.

<https://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes> - acessado em 20 maio 2022.

<https://piraquara.pr.gov.br/acidade/Galeria-de-Prefeitos-9-62.shtml> - acessado em 20 maio 2022.

<http://www.piraquara.pr.gov.br/turismo/Piraquara-com-certeza-40-3904.shtml>. Acessado em 20 maio 2021