

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

MARCILIO LIMA DA CUNHA

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROFISSIONAL: SEUS  
DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Juiz de Fora

2009

MARCILIO LIMA DA CUNHA

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROFISSIONAL: SEUS  
DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues

Juiz de Fora  
2009

MARCILIO LIMA DA CUNHA

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROFISSIONAL: SEUS  
DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 08 de junho de 2009

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues – Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dr. Cleiton de Oliveira  
Universidade Metodista de Piracicaba

---

Prof. Dr. André Silva Martins  
Universidade Federal de Juiz de Fora

## **AGRADECIMENTOS**

Ao terminar este trabalho é necessário citar e agradecer a algumas pessoas que fizeram parte desta trajetória.

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela saúde, fortaleza e perseverança que me acompanharam durante a realização deste trabalho.

A minha esposa Ellen, amiga e companheira, que soube aturar e compartilhar das minhas aflições, e que me apoiou nas horas críticas desta pesquisa.

Aos meus pais, pelo apoio, doação e confiança no meu trabalho. Minha eterna gratidão.

Ao meu orientador, Professor Doutor Rubens Luiz Rodrigues, pela motivação dada ao meu trabalho, pela paciência, cumplicidade e confiabilidade à minha pessoa.

Aos professores Doutor Cleiton de Oliveira e Doutor André Silva Martins pelo apoio e conselhos dados para a melhoria e desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do PPGE e colegas de turma, que comigo compartilharam experiências e contribuíram para a realização deste trabalho.

À Polícia Militar de Minas Gerais, na pessoa do Ten. Cel. José Ricardo Grunewald Zarantonelli, diretor administrativo do Colégio Tiradentes de Juiz de Fora, que possibilitou minha participação efetiva no curso e confiou na minha capacidade frente ao Colégio Tiradentes.

A todos os colegas, professores e funcionários do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Juiz de Fora que de forma direta e indireta contribuíram para este trabalho, durante o processo de Avaliação de Desempenho realizado na escola.

À amiga e educadora Mylene Cristina Santiago, pelo apoio e incentivo incondicionais dados na elaboração deste trabalho.

Ao professor Daniel dos Santos Barbosa, pela inestimável colaboração na revisão ortográfica e à professora Anelisa Rodrigues Salgado pela tradução do resumo (abstract) deste trabalho.

À minha sobrinha Milena, pela ajuda inestimável que prestou durante o meu trabalho.

## RESUMO

Neste trabalho de pesquisa, procurar-se-á investigar a política de Avaliação de Desempenho dos professores da rede Estadual de Minas Gerais. Diretamente ligada às políticas de reforma do Estado, a Avaliação de Desempenho Docente aparece de forma mais representativa em Minas Gerais nos anos 1990, onde as várias transformações mundiais, com o surgimento de uma nova ordem chamada neoliberalismo, vão causar mudanças significativas no cenário educacional. Esta pesquisa procura, dentro de um contexto histórico, balizar a Avaliação de Desempenho na década de 1990, abordando a política “Minas aponta o caminho” e suas nuances no contexto escolar, até os dias atuais com o programa “Choque de Gestão” do atual governo do Estado de Minas Gerais. O trabalho objetiva conhecer de perto a organização do processo de Avaliação de Desempenho Docente em escolas da rede estadual de ensino, na cidade de Juiz de Fora. Dentro da organização do processo, investiga como se dá a relação entre os profissionais envolvidos e se existe melhoria da qualidade de ensino devido à Avaliação Docente. Neste contexto, a qualidade de ensino e o trabalho docente estão relacionados à Avaliação de Desempenho docente não sofrendo grandes modificações devido a este processo. Dentro de uma pesquisa de cunho qualitativo, através de entrevistas, buscar-se-á conhecer a realidade deste processo no contexto escolar, procurando-se chegar aos objetivos traçados, respondendo os questionamentos inerentes ao tema em questão.

Palavras-chave: Reforma do Estado, Avaliação de Desempenho, Trabalho Docente.

## **ABSTRACT**

The aim of this work of research is to investigate the politics of Evaluation of Performance of the teachers of the state of Minas Gerais. Directly on to the politics of reform of the State, the Evaluation of Teaching Performance appears in a more representative form in Minas Gerais in years 1990, where the some world-wide transformations, with the sprouting of a new order called neoliberalism, will cause significant changes in the educational scene. This research looks for, inside of a historical context, limit the Evaluation of Performance in the decade of 1990 approaching the politics “Minas points the way” and its nuances in the pertaining to school context, until the current days with the program “Shock of Management” of the current government of the State of Minas Gerais. The objective of the work is to know the organization of the process of Evaluation of Performance in Juiz de Fora. Inside of the organization of the process how is the relation between the involved professionals and if the improvement of the quality of education due to teaching evaluation exists. In this context, the quality of the education and the teachers` work are related to the evaluation of teacher performance and it doesn`t changes significantly due to this process. Through a qualitative research, through interviews, it seeks to know the reality of this process in school context, reaching the thought goals, answering questions that belong to the issue in question.

Keywords: Reform of State. Evaluation of Performance. Teaching Work

## LISTA DE ABREVIATURAS

ADE - Adicional de Desempenho.

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento.

CAP - Conselho de Administração de Pessoal.

CBC - Conteúdos Básicos Comuns.

DIADE - Diretoria de Avaliação de Desempenho.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

GQTE - Programa de Gerência da Qualidade Total.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases.

MASP - Matrícula de Servidor Público.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PGDI - Plano Geral de Desenvolvimento Individual.

PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização

PROCAD - Programa de Capacitação de Diretores.

PROCAP- Programa de Capacitação de Professores.

PROQUALIDADE - Projeto de Qualidade da Educação Básica de Minas Gerais.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SEE - Secretaria Estadual de Educação.

SEPLAG - Secretaria de Planejamento de Gestão.

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.

SISADE- Sistema Informatizado de Avaliação de Desempenho



## SUMÁRIO

<b>1- APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<b>2- A REFORMA DO ESTADO NA DÉCADA DE 1990</b> .....	14
2.1- A reforma do Estado em tempos de globalização .....	14
2.2- As políticas educacionais no contexto da contra reforma .....	21
2.2.1- Descentralização do ensino .....	21
2.2.2- Gestão democrática no processo de contra reforma do Estado.....	26
2.2.3- Políticas educacionais e qualities de ensino no processo da contra reforma .....	29
2.2.4- A contra reforma e o trabalho docente .....	33
<b>3- A REFORMA DO ESTADO: MINAS APONTA O CAMINHO PARA O CHOQUE</b> .....	41
3.1- A década de 1990: Minas aponta o caminho para as mudanças educacionais .....	41
3.2- A década de 2000: o “Choque de Gestão” .....	52
3.3- A Avaliação de Desempenho em Minas: um breve histórico .....	57
3.4- A Avaliação de Desempenho no “Choque de “Gestão”.....	61
<b>4- METODOLOGIA DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO</b> .....	70
4.1- Definição das categorias de análise .....	73
4.1.1- Avaliação de Desempenho profissional X Avaliação Institucional.....	73
4.1.2- Qualidade de ensino X Autonomia Docente .....	77
4.1.3- Relacionamento Interpessoal X Proposta coletiva da escola .....	80
<b>5- AS QUESTÕES TÉCNICAS DA ADI E O SEU COTIDIANO NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	84
5.1- A ADI nas escolas da 18ª SRE .....	84

5.2- A ADI e a qualidade de ensino: uma visão administrativa .....	86
5.3- A ADI e as informações complementares da 18ª SRE .....	88
5.4- A ADI nas escolas: a avaliação do cotidiano escolar .....	89
5.4.1- A escola Alfa .....	89
5.4.1.1- As avaliações na escola Alfa .....	91
5.4.1.2- Qualidade de ensino e autonomia docente: perdas e ganhos na escola Alfa.....	97
5.4.1.3- Relacionamento interpessoal e a proposta coletiva da escola: participação na escola Alfa .....	100
5.4.2- A Escola Beta .....	102
5.4.2.1- As avaliações na escola Beta .....	104
5.4.2.2- Qualidade de ensino e autonomia docente .....	110
5.4.2.3 – Relacionamento interpessoal e a proposta coletiva da escola: participação na escola Beta .....	112
5.4.3- A escola Celta .....	115
5.4.3.1- As avaliações na escola Celta .....	116
5.4.3.2- Qualidade de ensino e autonomia docente .....	122
5.4.3.3- Relacionamento interpessoal e a proposta coletiva da escola: participação na escola Celta.....	124
<b>6- CONCLUSÃO .....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>139</b>

## 1. APRESENTAÇÃO

A escolha de um tema ou assunto para uma pesquisa é, na maioria das vezes, um tanto complexa. Essa escolha pode estar ligada à formação do pesquisador, a algum momento que ele esteja vivenciando em sua vida profissional ou a algo que para ele tenha relevância, independente da proximidade do objeto.

Para entender a escolha do tema é preciso conhecer um pouco de minha trajetória e as convicções (ou até a falta delas) que minha profissão me ofereceu. Sou graduado em Educação Física pela UFJF e cursei a especialização lato-sensu pela Universidade Gama Filho. Durante minha carreira docente, trabalhei nas redes municipal, estadual e particular, ministrando aulas de Educação Física com uma preocupação principal: a falta de um mecanismo de avaliação sistematizado que permitisse não só avaliar os professores, mas também, de certa forma, avaliar o trabalho realizado. Embora pudessem existir mecanismos avaliativos, os mesmos não eram oficializados.

Em 1993, ao assumir o cargo efetivo de professor do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, passei a conviver com a nova realidade do sistema estadual de ensino de tentar avaliar o trabalho docente. Naquela época, o instrumento de avaliação trazia pontos imprecisos, a participação dos alunos no processo era muito questionada entre os professores e cada escola tecia avaliações de acordo com seus interesses ou realidades. Em algumas instituições, a avaliação era responsabilidade do diretor, em outras do colegiado escolar e em outras havia comissões formadas nem sempre de forma democrática. Além disso, por não ser um processo de caráter obrigatório, muitas vezes as escolas deixavam de realizá-lo e quando o faziam era para atender interesses próprios da instituição.

A partir de 2002, ao assumir o cargo de Diretor pedagógico do Colégio Tiradentes, passei não só a ter mais interesse no assunto como também a organizar o processo dentro da escola. No Colégio Tiradentes, por ser uma escola do sistema de ensino da Polícia Militar, os modelos de avaliação de

desempenho eram emanados da Diretoria de Recursos Humanos e eram diferenciados do restante da rede estadual.

Em 2003, com a introdução do Plano Choque de Gestão pelo Governo de Minas Gerais, a Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG) instituiu a Avaliação de Desempenho Individual para todos os servidores efetivos, lançando um instrumento único para o Estado. A Avaliação de Desempenho Individual e a Avaliação Institucional passam a ter importância primordial na gestão de recursos humanos, baseadas num sistema meritocrático. Estava lançada a idéia da performatividade na cultura do desempenho.

(...) no que diz respeito ao trabalho docente, constata-se que tais políticas vêm influenciando a criação de novos interesses e valores. Esta é uma decorrência do desenvolvimento da chamada cultura do desempenho. É neste processo, em que a performance se torna o ponto central para a ação do Estado Avaliador, que está sendo forçada à subjetividade docente. Desta forma, na cultura da performatividade vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais de ensino, seu trabalho e sua identidade profissional. (SANTOS, 2004,p.1145)

Essas relações entre os profissionais de ensino, dentro do processo de Avaliação de Desempenho, interessam diretamente a este trabalho. Como questão central desta pesquisa, pretendo investigar e compreender quais são os desdobramentos da política de Avaliação de Desempenho Individual dos profissionais da educação da rede estadual de Minas Gerais, no que se refere à qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas estaduais do município de Juiz de Fora, assim como as relações entre os atores envolvidos nesse processo de avaliação e como ocorre essa organização.

Nesse contexto, aparecem questões que deverão ou poderão nortear este trabalho na busca de compreender os contrapontos desse processo nas escolas: como se dá a avaliação de desempenho nas escolas da rede estadual? De que forma a avaliação de desempenho pode ajudar a melhorar a qualidade de ensino e como ela pode interferir ou não na formação de professores da rede estadual de ensino? Como o profissional da educação se vê em relação a esse processo e como acontecem as relações interpessoais entre os elementos envolvidos nessa sistemática?

A Avaliação de Desempenho é oriunda do meio empresarial. Durante muito tempo, os administradores preocuparam-se exclusivamente com a eficiência da máquina como meio de aumentar a produtividade da empresa.

A Avaliação formal tem raízes nas grandes organizações burocráticas, onde era normal dizer aos funcionários qual seu desempenho, que treinamento deveriam receber, para que cargos deveriam ser transferidos e em que níveis seriam promovidos. A Avaliação anual era a maneira pela qual as informações relevantes eram comunicadas. (GILLEN, 2002,p.7)

Ela é inserida no meio educacional, em Minas Gerais, nos anos 1990, com a reforma de Estado ocorrida naquele período. Juntamente com as reformas de cunho neoliberal ocorridas pelo mundo com o processo de globalização, a Educação vai sofrer grandes modificações com a participação de entidades internacionais (como o Banco Mundial, por exemplo), que irão subsidiá-la, criar exigências e transformações estruturais não só na parte administrativa, como também no trabalho docente. Esses fatos estão descritos no segundo capítulo deste trabalho.

No terceiro capítulo, passo a descrever especificamente a reforma educacional ocorrida nos anos 1990 em Minas Gerais, sob o slogan “Minas aponta o caminho”. Naquele período, a avaliação de desempenho, assim como outras políticas, são incorporadas ao sistema educacional do Estado. Ainda nesse capítulo, faço a análise do Plano Choque de Gestão, que, além de modificar o processo de Avaliação de Desempenho dos servidores, passa a incorporá-la de forma sistemática em todos os setores do funcionalismo do estado, inclusive sendo um instrumento provocador de perda de direitos adquiridos do servidor, conforme a cartilha das políticas neoliberais.

No quarto capítulo, descrevo os pressupostos metodológicos, os meios pelos quais, através de uma pesquisa de cunho qualitativo, pude chegar às respostas para a questão central desta pesquisa, contribuindo, de alguma forma, para a melhor compreensão das especificidades do processo de Avaliação de Desempenho Docente em Minas Gerais.

No quinto capítulo, é dada a prioridade às pessoas que organizam e supervisionam o processo de Avaliação de Desempenho e lhe dão o aporte: a equipe de recursos humanos da 18ª Superintendência Regional de Ensino,

que atua no município de Juiz de Fora e nas regiões próximas que fazem parte da sua jurisdição. Nesse capítulo, a Avaliação de Desempenho é descrita em suas especificidades, a partir de uma ótica administrativa, abordando aspectos técnicos inerentes a esse processo. Complementando essa análise, as escolas participantes deste trabalho são caracterizadas no seu aspecto físico e na sua organização institucional. Também são abordados, como ponto central do capítulo, o desenvolvimento da Avaliação de Desempenho nessas escolas e seus desdobramentos dentro do contexto de cada escola. Sob a ótica de professores e diretores dessas instituições, a Avaliação de Desempenho é discutida e balizada dentro do seu cotidiano.

No capítulo final, algumas conclusões são tecidas a partir do trabalho realizado relacionado às questões centrais desta pesquisa. Não se trata de um trabalho acabado, mas de uma reflexão inicial sobre um tema polêmico que merece mais estudos e principalmente melhorias na sua estruturação, a fim de atingir melhores resultados para a Educação.

## **2 A REFORMA DO ESTADO NA DÉCADA DE 1990**

Neste capítulo será dada ênfase à década de 1990 e às transformações ocorridas nas relações do trabalho, a empregabilidade e a competitividade, por conta dos projetos neoliberais.

A reforma do Estado vai influenciar diretamente a área educacional e conseqüentemente o trabalho docente, alterando as relações existentes dentro e fora das escolas. Com a reforma do Estado, coloca-se em pauta a reforma educacional ocorrida na década de 1990.

### **2.1 A REFORMA DO ESTADO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO**

A década de 1990 representa um diferencial em termos de relações capitalistas, culminando com uma radicalização de suas características, no sentido da exploração, da expansão e da acumulação do capital. Percebe-se uma intensificação do domínio do Estado, por parte da classe dominante, que vai reagir à crise do capital iniciada nos anos de 1970. Essa perspectiva tem início nos anos 1970, de acordo com Bruno (2003,p.13):

(...) “ quando o discurso auto-intitulado liberalizante passa atacar o Estado Nacional com virulência, acusando-o de ineficiente em suas ações, propondo limitações claras às suas atividades intervencionistas na economia, defendendo a privatização de suas empresas e a rentabilização de suas instituições, marcando o início de uma vaga posteriormente cunhada de neoliberal, que haveria de assolar todo o mundo, a partir da década seguinte”.

As propostas do projeto neoliberal são bem conhecidas: concentram-se na privatização dos direitos sociais, embora não seja este o cenário que se aviste na realidade. De acordo com o neoliberalismo, a sociedade civil é responsável por se auto-organizar, porém o foco de orientação está nos interesses corporativos, setoriais ou privatistas. Ideologicamente, a sociedade civil é transformada num suposto “terceiro setor”, o qual, situado para além do Estado e do mercado, seria regido por uma lógica pretensamente “solidarista” e “filantrópica”. Este setor, uma vez constituído,

recebe do Estado as responsabilidades na gestão e implementação dos direitos e das políticas sociais. (COUTINHO, 2000)

De acordo com Oliveira (2000), a idéia de globalização no âmbito político surge sob a urgência de uma nova ordem mundial. A reflexão sobre essa nova ordem tem-se pautado no novo pensar sobre a problemática da governabilidade política atual. Além da governabilidade (condições institucionais de legitimação), existe ainda a preocupação de criar condições de governança, que seria a capacidade de o Estado implementar políticas públicas. Segundo Nogueira (2004), esse movimento reformista ocorreu para melhorar o desempenho estatal, com a criação de novas rotinas de gestão e de iniciativas destinadas a quebrar as dificuldades do modelo burocrático, a descentralizar os controles gerenciais, a flexibilizar normas, estruturas e procedimentos. As políticas de privatização, terceirização e parceria público-privada contribuiriam para a redução do tamanho do Estado, tornando-o mais ágil, menor e mais barato. No entanto, o próprio Nogueira (2004) salienta que a Reforma acentuou as desigualdades sociais, pois promoveu uma precarização das instituições públicas pela contenção de recursos financeiros no sistema, pela desprofissionalização de suas diversas áreas e pela insuficiente capacidade técnica e material na condução de seu funcionamento.

O capitalismo, em sua forma atual, pode ser definido por um conjunto de processos, envolvendo a globalização da economia, a flexibilização da produção e do trabalho, da terceirização, entre outros. Com isso vem introduzindo mudanças consideráveis nas relações de trabalho. De acordo com Dupas (1996) apud Oliveira (2000,p.65).

“O capitalismo moderno é altamente eficaz e opera com uma taxa de acumulação expressiva porque o trinômio automação-qualificação-productividade tem garantido alta inovação em queda de preços e aumento de qualidade, permitindo a incorporação de novos mercados, especialmente nos países emergentes. E principalmente, mantendo em crescimento real os salários dos trabalhadores empregados cada vez mais qualificados. Porém, a quantidade de empregos gerados pela estrutura produtiva moderna é insuficiente e decrescente a cada aumento marginal de investimento direto”



Além disso, a flexibilização de direitos trabalhistas vai resultar numa maior precarização do emprego com diminuição dos custos sociais para os empregadores, ao mesmo tempo em que reduz ou anula os direitos sociais e benefícios dos trabalhadores. Esse processo estimula a criação de subempregos, de subcontratações, de terceirização de serviços essenciais, de trabalhos mal pagos e sem regulamentação, sem garantias nem estabilidade, realizados com as piores condições materiais. (OLIVEIRA, 2000)

A idéia de reforma viabilizou-se no Brasil. No início do século XXI, graças a uma globalização vivenciada no setor cultural e econômico, o país avançou em sua modernidade, tornando-se menos provinciano. Com essa nova perspectiva, novas oportunidades e novos acessos a um novo mundo são facilitados. Ao mesmo tempo, novas formas de produção, acumulação e consumo serão necessárias para suprir essas necessidades. Essa nova ordem mundial, pautada no processo de reestruturação capitalista, segundo Oliveira (2000,p.307):

(...) “vem trazendo mudanças políticas, econômicas e culturais que refletem num movimento de acirramento das polaridades entre capital e trabalho ou entre ricos e pobres, consolidando uma condição de exclusão social explícita”.

Fica clara a fragmentação dos trabalhadores considerados como classe, reduzidos a um contingente de pessoas que necessitam se digladiar diariamente, uns contra os outros, na obtenção de melhores empregos formais, com a devida regulamentação e condições de ganho para uma sobrevivência digna.

“Marcada por uma acumulação e distribuição profundamente desigual da produtividade, isto é, das riquezas, a atualidade remete os trabalhadores ao imediatismo de tecer estratégias criativas para sua sobrevivência diária”. (OLIVEIRA, 2000,p.308)

De acordo com Nogueira (2004), os anos 1990 não significaram, em seu conjunto, negatividade ou retrocesso. Pesou para o país o seu passado e as

suas insuficiências. Houve ganho incontestável de transparência. Sobre o assunto, o autor ainda comenta:

(...) A dinâmica política e social serviu para que se adquirisse maior consciência de um dos lados mais perversos da herança política e administrativa legada pelo processo nacional de revolução burguesa, que seguiu um curso predominantemente “passivo” e conservador, articulado por um Estado simultaneamente provedor, empreendedor, autoritário e “irresponsável” \_ em suma, um Estado hipertrofiado, funcional àquela modalidade de revolução burguesa, mas oneroso demais para a sociedade, que não só se submeteu a ele como também teve de suportar seu custo e os efeitos de sua ineficiência. (NOGUEIRA, 2004,p.38)

Historicamente, o Estado brasileiro passa por várias transformações de ordem econômica e social. Passa de um Estado oligárquico e patrimonial, dominado por uma pequena elite de proprietários de terra e políticos detentores do poder, para um Estado que pretende ser democrático (gerencial) sob a égide de uma economia capitalista globalizada. (BRESSER PEREIRA,2001)<sup>1</sup>

A Reforma Gerencial, proposta por Bresser Pereira em 1995, através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, preconizava as mudanças em nível institucional, cultural e de gestão. Já existia um consenso de que não havia possibilidade de formular um Estado Mínimo. Sobre a reforma, Bresser Pereira (2004,p.13) afirma:

“A reforma da gestão pública cria novas instituições e define novas práticas que permitem transformar os burocratas clássicos em gestores públicos. O objetivo central é reconstruir a capacidade de Estado, tornando-o mais forte do ponto de vista administrativo e, assim criando condições para que seja também mais forte em termos fiscais e em termos de legitimidade democrática”.

A reforma busca ainda, pautada em dois princípios básicos, alterar as formas de atuação do Estado: em primeiro lugar, tornar os gestores públicos mais autônomos e responsáveis através de metas pré-estabelecidas, responsabilização ou controle social. Em segundo lugar, dar ao Estado

---

<sup>1</sup>BRESSER PEREIRA era Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995.

apenas as tarefas que são exclusivas dele. As demais devem ser contratadas com terceiros de forma a não onerar o Estado. (BRESSER PEREIRA, 2004)

Diante desse quadro, foi colocado como necessária a modernização da administração entendida como renovação dos métodos de gestão. Essa nova proposta de gestão, que busca modernizar a administração melhorando a capacidade do Estado é implantada em Minas Gerais, no ano de 2003, durante o governo de Aécio Neves, com o nome “Choque de Gestão”, sendo desenvolvido até os dias atuais.

Durante a década de 1990, a luta pela consolidação e organização institucional na direção da democratização do país continuava forte. Sobre esse fato, Nogueira (2004,p.39) afirma:

(...) Os ritos, rotinas e procedimentos de democracia prevaleceram e se estabilizaram, possibilitando a vigência de um amplo regime de liberdades e de direitos, tanto no plano partidário e sindical quanto em termos de opinião. Não se edificou, porém, um sistema político efetivamente democrático, nem houve modificação substantiva dos hábitos democráticos. (...) Configurado pelo reformismo predominante, o sistema político evoluiu como uma democracia sem sociedade e sem Estado: não teve como dar origem a nenhum dinamismo superior com o qual pudessem ser alteradas as estruturas de poder, as práticas políticas e as escolhas governamentais.

A reforma dos anos 1990 caracterizou-se pela descentralização e desconcentração das políticas públicas. O tema e a prática das diferentes modalidades de descentralização dessas políticas ganharam expressão a ponto de suscitar a avaliação de que estaríamos em meio a uma crise de planejamento central.

Na verdade, operou como uma espécie de “contra-reforma de Estado” (BEHRING,2003), com a qual o Estado se entrega no ajuste fiscal e é reconfigurado para interferir de outro modo nas múltiplas expressões da questão social no terreno dos direitos e das políticas públicas, na própria gestão do desenvolvimento.

Sobre a descentralização, Zauli (2003,p.43) afirma:

(...) “é interessante observar que o viés descentralizador que marca atualmente o campo das políticas públicas no Brasil ocorre em um quadro de pronunciada crise do Estado e a despeito das tendências

históricas anteriores associadas ao papel histórico desempenhado pelo poder central em economias como a brasileira”.

A descentralização foi bastante aproximada da idéia de democratização, a ponto de se confundir com ela. Só seriam democráticos os entes e espaços descentralizados, isto é, capacitados para assumir encargos antes desenvolvidos centralmente e, dessa forma, para neutralizar o “excesso” de Estado.

A descentralização converteu-se, assim, em imperativo democrático e em caminho mais adequado para a resolução dos problemas sociais e a elevação da performance gerencial do setor público, com a expectativa de que viesse a colocar nos eixos tanto o aumento unilateral do poder das instâncias sub-nacionais (estados, municípios, províncias, regiões) quanto o enfraquecimento das instâncias centrais ou uniões federativas. Descentralizando suas atribuições e atividades, o Estado teria como se concentrar no fundamental, reduzir seus custos operacionais, diminuir seu tamanho e ganhar, com isso, maior leveza e agilidade. (NOGUEIRA, 2004,p.40)

É importante ressaltar que, à medida em que o Estado se ausenta nos processos de gestão, a consciência de participação, cidadania e melhor organização da sociedade civil vai ganhando destaque dentro desse novo contexto. Os indivíduos passam a se organizar melhor para realizarem, até de forma filantrópica, ações que seriam da responsabilidade do Estado. A sociedade civil passa a ser o ambiente propício para uma participação convertida em movimento de maximização de interesses e/ou de colaboração governamental. Sobre esse tema, Nogueira (2004,p.59) ainda discorre:

(...) A incorporação do tema ao discurso de reforma faz-se com nítida predominância de uma visão de sociedade civil reduzida a recurso gerencial: interesses, grupos, indivíduos e comunidades deveriam se organizar, autonomamente, para transferir sustentabilidade e recursos às políticas públicas. Não se trataria, portanto, de uma organização autônoma voltada para emancipação, a construção de consensos e hegemônias ou a interferência coletiva nos espaços em que se definem as escolhas e as decisões fundamentais, mas de uma organização subalternizada, domesticada, concebida de modo “técnico”. A sociedade civil seria cooperativa, parceira: não um campo de lutas ou oposições, mas um espaço de colaboração e de ação construtiva (voluntariado).

No campo educacional, os anos 1990 representam uma nova visão em termos de formulação de propostas, sobretudo nos aspectos concernentes à sua gestão. Tais mudanças só se comparam aos anos 1960, quando, segundo Oliveira (2000,p.244):

“se registra a tessitura do que foi vivenciado nas duas décadas seguintes. Se nos anos 1960, assiste-se no Brasil à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação taylor-fordista e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista, os anos 1990 irão marcar uma nova realidade”.

Após a segunda metade do século XX, a intensificação do processo de globalização, somada às crises econômicas daquele período, vão gerar novas formas de produção e relações de trabalho. A palavra de ordem passa a ser a competitividade e as empresas buscam racionalizar a produção, cortando custos e implantando novos métodos. Essa dinâmica ficou conhecida como Produção Flexível (Toyotista)<sup>2</sup>.

A Produção Flexível trouxe consigo algumas características próprias como: produção descentralizada e em escala mundial, terceirização, Toyotismo e robotização da produção.

A Produção Flexível vem superar a produção Fordista, pois o modelo de produção e distribuição em massa não atendia aos requisitos das perspectivas industriais modernas, embora em alguns lugares do mundo elas coexistam. Na produção Fordista, a participação do trabalhador é pequena, com trabalho em série, mecanizado. Na Produção Flexível, existe maior participação do trabalhador que prima pela qualidade da produção, através de habilidades próprias ao trabalho. Vale ressaltar, entretanto, que a perspectiva da produção flexível ocorre em função do reordenamento da acumulação capitalista, o que, por sua vez, implica uma ampliação da exploração sobre o trabalho.

Com a globalização, na década de 1990, a Educação passa por grandes transformações nos seus objetivos, funções, organização e gestão para se adequar às exigências da época. Com a constatação de que a Educação por

---

<sup>2</sup> Toyotismo: esse sistema de produção foi criado no Japão pelo engenheiro Tiichi Ohno e primava por linhas de montagem dinâmicas que se moldam às necessidades do momento. Nesse sistema os próprios funcionários têm a incumbência de fiscalizar a qualidade, o que diminui os riscos de defeitos da produção.

si só não consegue melhorar a distribuição de renda, a mobilidade social e as desigualdades sociais, a mesma passa a ter o papel de formar para a empregabilidade<sup>3</sup>. Os anos 1990 trarão como principal eixo a Educação como equidade social.

“A transição de referências implica mudanças substantivas na organização e gestão da educação pública, atribuindo aos sistemas de ensino a competência de formar indivíduos para a empregabilidade, a competitividade e para as exigências do século XXI. (OLIVEIRA, 2000,p.245)

## **2.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA CONTRA-REFORMA**

A década de 1990, com a implementação da reforma do Estado, proporcionou transformações significativas na organização da Educação e de seus sistemas escolares.

Essas mudanças, que transitam nos diversos setores dos sistemas de ensino (financeiro, político, organizacional, etc.) e nas relações de trabalho, vão criar novas alternativas, nem sempre eficazes, na tentativa de melhorar a Educação.

### **2.2.1 DESCENTRALIZAÇÃO DO ENSINO**

A descentralização do ensino no Brasil teve origem ainda na fase imperial do país. Após a instituição da gratuidade do ensino promovida pela Constituição Federal de 1824, fortemente centralizadora, a Assembléia Geral delegou a si poderes de legislar sobre a instrução pública em todas as modalidades de ensino.

---

<sup>3</sup> Empregabilidade: o termo remete a idéia de um novo atributo que o trabalhador deve possuir nos dias atuais para estar empregado. O conhecimento, habilidades, comportamento e relações são itens imprescindíveis para se inserir em qualquer empresa ou organização. No entanto, sob essa lógica abrigam-se tentativas de enfraquecimento dos vínculos trabalhistas, precarização do trabalho e retirada da esfera empresarial, a responsabilidade pela escalada do desemprego. Com a premissa de que a aptidão necessária a obtenção de emprego é de responsabilidade do indivíduo, o desemprego, visto como uma questão social, é transformado em constrangimento individual causado pela incompetência ou inaptidão do trabalhador e não pela incapacidade empresarial de gerar emprego.

A primeira manifestação do ensino no Brasil se dá com o Ato Adicional de 1834. Devido à rigorosa centralização da primeira Constituição brasileira, houve uma reação política que instaurou o Ato Adicional de 1834, o qual garantiu a instrução primária gratuita a todos, tornando-se, porém, dever de cada província instituí-la. As províncias ganham autonomia, mas o estudo elementar passa a ser ignorado pelo Governo Central.

Nas décadas de 1920 e 1930, as idéias americanas voltadas para a educação foram implantadas no Brasil através da Associação Brasileira de Educação. Essas ações incluíam a descentralização do ensino, onde a municipalização era uma das formas de realização desse processo. (PEIXOTO, 2003)

Na década de 1940, cria-se o Fundo do Ensino Primário, que originou mecanismos de controle da União no uso de verbas orçamentárias vinculadas à expansão e ao desenvolvimento do ensino. Através do Convênio Nacional de Ensino Primário, União e Estado se comprometiam em investir parte dos recursos estaduais e federais na Educação. Havia ainda, dentro desse processo, o estabelecimento de convênio entre a União e os municípios. Embora se falasse em planejamento democrático, o período era considerado de extrema centralização político-administrativa.

A celebração de convênios criou uma forma específica de cooperação entre a União e os estados, que acabou por se estender entre os estados e os municípios. Nas décadas de 1940 e 1950, através de vários convênios do MEC com outros ministérios, aconteceram as grandes campanhas de alfabetização de adolescentes e adultos e de educação rural em praticamente todos os municípios. (FÁVERO, 2003)

Na década de 1960, com a aprovação da LDB em 1961, começam a surgir os sistemas estaduais de educação,

“Rompendo o monolítico sistema montado pela União e capitalizado pelo MEC. Esperava-se um papel destacado do Conselho Federal de Educação como órgão técnico-normativo e desejava-se que o MEC assumisse a função primordial de assistência técnica e financeira, no apoio ao esforço do Estado e em cooperação com os municípios”. (FÁVERO, 2003,p.109)

Na década de 1970, enfatiza-se o processo de descentralização através da municipalização, que pretendia estruturar um sistema de ensino que atendesse, ao mesmo tempo, os interesses econômicos vigentes à época e uma absorção controlada da demanda pelo ensino público em todos os níveis. Dessa forma, a União gastaria menos e a responsabilidade pelo ensino fundamental passava à esfera que dispunha de menos recursos. Caracterizava-se, assim, uma descentralização com concentração que objetivava realizar uma política de renda sem a perda do controle sobre esferas estaduais e municipais exercido pela União.

Na década de 1980, começa a haver uma preocupação por parte do Banco Mundial com a educação primária, segmento considerado como mais apropriado para assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo. A educação primária passa a ser vista com a função de caráter compensatório para proteger ou aliviar os pobres e como motivo do controle do crescimento demográfico e do aumento da produtividade das populações mais carentes (FONSECA, 1988). Nesse período, vários projetos foram desenvolvidos no Brasil, principalmente no norte e no nordeste em regiões rurais, atendendo às premissas do Banco Mundial, que norteava a concessão de crédito aos projetos setoriais específicos do desenvolvimento rural, nos quais era notada a ênfase dada à participação da comunidade. Vista como elemento essencial para o êxito desse processo, mesmo quando os planos incluíam populações que viviam em condições sócio-econômicas que as impossibilitavam de exercê-la, essa participação permite perceber um mecanismo inerente a esse planejamento.

Sobre as décadas de 1970 e 1980, Peixoto (2003,p.103) ainda afirma:

É necessário observar que, nessas duas décadas, o país viveu sob a égide dos grandes planos nacionais de desenvolvimento, desdobrados por sua vez em planos setoriais, todos eles forjados na crença do poder do planejamento para a consecução dos objetivos propostos para o desenvolvimento econômico. Nas orientações previstas nestes planos para a descentralização do ensino, chama a atenção a ênfase particular que era posta sobre a necessidade de participação da comunidade.

Na década de 1980, sob a regência do Banco Mundial, percebe-se a grande preocupação com a formação educacional e técnica das massas



trabalhadoras, com foco nas regiões mais pobres. De acordo com as diretrizes do Banco Mundial, maior escolaridade daria melhores condições de empregabilidade aos trabalhadores. Ao mesmo tempo, a melhor formação técnica levaria à melhoria da produção e ao maior acúmulo de capital.

Dentre os princípios que cercavam esse processo de descentralização, estavam o de oferecer uma política educacional menos burocratizada, com maior flexibilidade para mudanças curriculares, e o de possibilitar uma gestão mais democrática das escolas. Peixoto (2003,p.103, 104) faz referência à década de 1990:

(...) Na década de 1990, vai acentuar-se o apoio do Banco Mundial a medidas educacionais de caráter descentralizador. As análises do Banco apontavam a organização dos sistemas de ensino como um dos principais obstáculos para a melhoria de sua qualidade, tendo em vista principalmente os custos considerados elevados, de manutenção de um sistema centralizado. No informe de 1990 da Divisão da Educação do Banco Mundial, eram destacados dois eixos essenciais para melhorar a qualidade das escolas fundamentais. O primeiro deles era considerar a escola como unidade de transformação do processo de aprendizagem e o segundo, ter “a descentralização como estratégia de construção de escolas eficazes”, fortalecendo-se sua autonomia, a despeito da manutenção de estruturas centralizadas responsáveis por determinados aspectos da administração escolar como currículos, pagamentos de professores, etc.

Alguns efeitos são percebidos no processo de descentralização do ensino ocasionados, principalmente, pela falta de capacidade do Estado de gerir o ensino. Esse processo vivido pelo sistema educacional brasileiro tem dois resultados principais, segundo Peixoto (2003,p.104, 105):

A descentralização pela via da municipalização que foi induzida pelo governo federal teve, de modo geral, um efeito desagregador sobre as redes municipais, afetando diretamente a sua expansão e qualidade do ensino e não apresentou uma possibilidade efetiva de democratização do ensino. Parte dela realizou-se inclusive através da transferência de rede de ensino, sem conexão com a necessária transferência de recurso. (...). Dado que a descentralização pode, muitas vezes ser um elemento que contribui para aumentar a participação nos processos decisórios de determinados indivíduos ou grupos em detrimento da população em geral, a política da descentralização aqui realizada favoreceu a concentração de recursos e de poder e não a democratização da gestão de educação. A despeito das vantagens arroladas a ela, é interessante registrar que a experiência internacional evidencia não haver uma relação nominal necessária pela escolaridade obrigatória, sua democratização e sua boa qualidade.

Observa-se que o contexto de descentralização do ensino no Brasil, via municipalização, é muito variado. Existem redes públicas com nível elevado de ensino e redes públicas rurais com instalações precárias e um só professor. Nesses lugarejos, onde o número de matrículas é grande e os professores praticamente não têm titulação, é que o ensino é mais municipalizado, numa indicação de que esse processo, até hoje, não levou o país à implementação de uma política pública, democrática e igualitária no sistema educacional brasileiro. O fato de essa democratização não ocorrer sequer nas capitais nos leva a crer que a municipalização seja uma falsa solução para o restante do país, levando às populações mais carentes algum ensino, mas de baixa qualidade. (OLIVEIRA, 2003)

É importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição cidadã”, colocou essas questões no centro dos debates, na medida em que foram introduzidas alterações significativas no quadro de distribuição de poderes, responsabilidades e recursos entre as esferas governamentais. A descentralização passa a ser apontada, nesse contexto, também como saída para o impasse político-institucional do Estado brasileiro, acusado de centralista e de incapaz, por isso, de responder às mais prementes e agudas demandas de boa parte da população principalmente com relação ao atendimento de suas necessidades básicas. (PEIXOTO, 2003)

A Constituição de 1988 irá ampliar direitos existentes e determinar outros, gerando a elevação dos custos para o setor público (aumento das despesas com saúde, educação, previdência social e assistência social). A Constituição de 1988 dispôs, pela primeira vez, sobre a organização dos sistemas municipais de ensino ao lado dos sistemas federal e estadual já existentes. (SOUZA E DE FARIA, 2004)

É importante ainda ressaltar que a atual política educacional prevê a escola como elemento do processo de descentralização em pauta, já que o texto da LDB cita a ação redistributiva dos municípios para com suas instituições escolares, definindo, pela primeira vez, o conceito de autonomia

escolar, e dando continuidade ao texto da Constituição Federal de 1988, que instituíra, também de forma inédita, a concepção de gestão democrática.

Procurando ampliar direitos, a Constituição de 1988 vai se contrapor, em alguns aspectos, à política neoliberal imposta mundialmente. O projeto neoliberal da Educação, mesmo expandindo o número de vagas, o faz de forma mínima, pois, na verdade, não busca nem pretende universalizar a escolaridade em todas as etapas da educação básica.

A própria participação da comunidade, através de gestões democráticas, vem impondo o voluntarismo na escola pública. Além de representar, de forma veemente, a desobrigação do Estado com o dever de educar, o voluntarismo colabora ainda para a desprofissionalização da escola. Ou seja, qualquer pessoa passa a executar tarefas docentes, constituindo-se esse processo “uma despolitização da sociedade, quando práticas coletivas de participação social são substituídas por práticas individualizantes”. (NEVES, 2002,p.172)

### **2.2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PROCESSO DE CONTRA-REFORMA DO ESTADO**

No final da década de 1970, com o crescimento das manifestações políticas que originaram o processo de abertura do país, começa a se expressar o movimento em defesa da educação pública e gratuita. De acordo com Oliveira (2003,p.72,73):

(...) Os segmentos sociais organizados em defesa da escola pública e gratuita extensiva a todos vão denunciar o caráter centralizador dos planejamentos globais que refletem o padrão autoritário da política estatal. (...) Tal reivindicação será conhecida como a defesa do acesso e permanência na escola. Para tanto seria necessário combater o caráter excludente da instituição escolar que, além de muito restritiva no acesso – inexistência de vagas para todos - , ainda dificulta a permanência da maioria através do uso de formas autoritárias de ensino e avaliação. Essas formas, denominadas *cultura da repetência*, impediram que muitos conseguissem concluir sua trajetória escolar.

A década de 1990 pode ser caracterizada como o período fecundo em termos de formulação de propostas no campo educacional brasileiro,

sobretudo nos aspectos concernentes à sua gestão. Nesse período, muitas foram as mudanças impostas aos sistemas de ensino no âmbito municipal, estadual e federal, que resultaram em diversas experiências na gestão da educação. A justificativa para essas mudanças repousam na necessidade de respostas e soluções para os problemas de insuficiência no atendimento, por parte do poder público, da universalização da educação básica e, conseqüentemente, das novas demandas econômicas no contexto da reestruturação capitalista. Além disso, o Estado não tinha condições de garantir a qualidade de ensino. É importante ressaltar que a universalização do ensino fundamental não representou a viabilização de um ensino de qualidade.

Também nesse momento, toma forma a perspectiva teórica na área da administração educacional que introduziu a crítica aos seus fundamentos originados nas teorias empresariais.

“No Brasil, na área de educação, foi possível apreender uma relativa sincronia entre desenvolvimento da área de administração de empresas e o modelo de sistema educacional implementado pelas reformas realizadas durante os governos militares. No âmbito mais geral do sistema, foram se introduzindo parâmetros de burocracia privada e, de certa forma, esse processo era validado levando-se em conta o que ocorria na prática do trabalho fabril, em que a produtividade, a eficiência e a racionalidade se concretizavam materialmente no resultado da produção”. (ROSAR, 1999,p.166)

À medida que o país deixava para trás o regime autoritário e a democracia começava a se alinhar nos horizontes da nação, mudanças profundas se iniciavam na gestão da Educação através de ações que defendiam mecanismos mais coletivos e participativos do planejamento escolar. Oliveira (2003,p.73) discorre sobre o assunto:

(...) Com a gestão democrática da educação, que reconhecesse a escola como espaço de política e trabalho, era buscada, nos emblemas da autonomia administrativa, financeira e pedagógica, participação da comunidade nos desígnios da escola – elaboração de projetos pedagógicos e definição dos calendários – e a criação de instâncias mais democráticas de gestão (eleição de diretores e constituição dos colegiados).

Ressalte-se ainda que grande parte dessas mudanças estão consolidadas na Constituição Federal de 1988, na medida em que a mesma reconhece a necessidade de ampliação da educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, e abarcando, ainda, a gestão democrática.

Ainda sobre a gestão democrática, Rosar (1999,p.168) comenta:

Na perspectiva de funcionamento de um Estado Mínimo, segundo a lógica neo-liberal, configura-se uma escola municipalizada e administrada de forma democrática com a participação da comunidade que deve ser responsável, juntamente com docentes e alunos, pela produção da qualidade total. Também sob a mesma lógica, ao processo de globalização da economia deve corresponder um processo de descentralização, portando o ensino fundamental deve ser municipalizado e as escolas devem ser autônomas, de modo que se viabilize, ao mesmo tempo, concentrar recursos do governo central, destinando-os às operações financeiras de expansão no capitalismo financeiro, enquanto tornam-se cada vez mais restritos os investimentos nos setores dos serviços públicos que, na realidade, vão progressivamente sendo privatizados sob diferentes modalidades de terceirização, de convênios, de parcerias, de sistemas de cooperativas e etc.

Seguindo a lógica neoliberal, a escola vem sendo reformulada administrativa e pedagogicamente. O diretor, que deveria ter a responsabilidade de pensar o pedagógico, passa a ser o administrador, devido à descentralização de recursos e demais encargos. De acordo com NEVES (2002,p.171):

“Sob esta perspectiva gerencial-operacional, os dirigentes escolares vêm se transformando, paulatinamente, em gerentes educacionais e as comunidades local e escolar vêm se inscrevendo nos diversos órgãos colegiados prescritos na legislação federal”.

É necessário ressaltar que a Gestão Democrática ficou restrita às redes públicas de ensino, não se estendendo, nem mesmo ecoando, nas redes privadas.

### **2.2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E QUALIDADE DE ENSINO NO PROCESSO DE CONTRA-REFORMA**

Na década de 1980, apesar da promulgação da Constituição Cidadã de 1988, o Brasil mergulha numa crise fiscal (oriunda dos anos 1970) em que o Estado se torna incapaz de fazer frente às demandas e necessidades dos diferentes setores do país. Com as movimentações mundiais, as expectativas são transferidas para a década seguinte, quando a reforma e a implantação de novas políticas educacionais alimentariam o sonho dos cidadãos de uma educação melhor e de uma equidade social mais representativa.

Na área da educação básica, as palavras de ordem foram: a melhoria da qualidade de ensino através de ações que envolvessem a reestruturação dos conteúdos curriculares, a avaliação de desempenho do sistema educacional e a revalorização do magistério, bem como o aumento da eficiência do sistema através da democratização/descentralização da gestão dos sistemas e unidades escolares. O objetivo último dessas ações seria acabar com a “pedagogia da repetência”, oferecendo à população de menor renda, clientela majoritária das redes públicas de ensino, melhores condições de acesso e permanência na escola, procurando assegurar, pelo menos, a conclusão do ensino fundamental. (FOGAÇA, 2003)

No entanto, de acordo com Fogaça (2003), o que se pôde observar por parte do governo foi a adoção de parâmetros curriculares que não condizem com as expectativas e demandas dos diferentes sistemas estaduais e municipais de ensino, nas diferentes regiões do país; e a implantação de sistemas de avaliação de ensino cujos resultados não são utilizados de forma positiva para melhoria da Educação, mas sim para formalizar e ressaltar o lado negativo de um sistema que não funciona a contento. Tais resultados deveriam ser utilizados para orientar ou reorientar uma política de investimentos na educação básica que conduzisse à superação dos aspectos negativos.

As orientações das políticas educacionais executadas no Brasil, nesse período, são determinadas pelos grandes organismos internacionais, por exemplo, o Banco Mundial, que, ao traçar metas (como combate ao

analfabetismo, o aumento da eficácia do ensino, a melhoria do atendimento escolar, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado, a atenção aos resultados e à avaliação da aprendizagem), vai condicionar a liberação de crédito a esses países, para investimento no setor educacional, ao cumprimento dessas metas.

A promessa de revalorização do magistério fica à deriva, pois os recursos destinados ao Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>4</sup>, além de escassos, nem sempre são aplicados da forma que a lei prescreve, até mesmo pela falta de acompanhamento e fiscalização de sua utilização. No que tange à democratização/descentralização da gestão, pode-se afirmar que o verdadeiro sentido dessa descentralização é a manutenção das decisões relevantes – por exemplo, aquelas referentes aos conteúdos de ensino, aos critérios de avaliação e à destinação dos recursos – no nível do poder central, enquanto se “democratizam” os problemas, deixando para as unidades escolares e, por extensão, para as comunidades (“responsáveis pelas escolas”), o ônus da resolução dos seus problemas sem que se forneçam os instrumentos necessários para tanto. Dessa forma, se não existem recursos suficientes para gerenciar os espaços físicos do saber, apela-se para um “espírito comunitário”, pautado no voluntariado – o que significa isentar o Estado de suas obrigações e despesas e cobrar da população, em particular dos pais dos alunos, uma contribuição a mais em dinheiro ou em trabalho, a despeito da cobrança de impostos que já é feita para subsidiar a Educação.

Criticando o sistema de avaliação e promoção com ênfase na qualidade de ensino, Fogaça (2003,p.60) enfatiza:

(...) O discurso da qualidade de ensino se reduz à melhoria das estatísticas educacionais, – o fundamento oculto da nova política de avaliação do rendimento escolar, que equivale, na maioria das redes

---

<sup>4</sup> FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização no Magistério foi instituída pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela lei nº 9424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

públicas, à promoção automática, na medida em que nenhum dos fatores que contribuem para a má qualidade do ensino foi de fato superado nesses cinco anos de gestão FHC. (...) Por este caminho, daqui a uma década teremos criado uma nova categoria de “analfabetos funcionais”: jovens oriundos das redes públicas de ensino, que estarão de posse de certificados de conclusão do ensino fundamental, ou até mesmo do ensino médio, mas cuja bagagem de conhecimentos não corresponderá ao nível de ensino “concluído”.

O fraco investimento efetivo na educação básica soma-se à desvalorização do magistério, contrariando a valorização que o FUNDEF preconiza na própria sigla. As intermináveis e apelativas campanhas de “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, as do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. Frigotto e Ciavatta (2003,p.115) acrescentam:

(...) No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço ou filantropia. Com isso, se passa a imagem e se instaura uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado e espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas de padrinhos, amigos e voluntários. Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados no seu saber e profissão.

A desvalorização do magistério encontra eco no abandono ou no descompromisso do Estado com a Educação. A baixa remuneração leva os docentes a trabalharem em várias escolas, com reflexos sensíveis na qualidade do trabalho laborativo e na produtividade dos educadores. Com tanto tempo dedicado à docência, a qualificação profissional acaba ficando em segundo plano, mesmo porque, na maioria dos casos, nem é oferecida pelos sistemas de ensino. Além disso, as constantes mudanças nesses sistemas, através de reformas ou descontinuidade das políticas educacionais, dão a sensação de inércia, tanto no plano educacional quanto no profissional.

No plano pedagógico, duas políticas se destacam na década de 1990: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As duas explicitam o caráter dedutivo e autoritário das propostas educacionais do governo. Fogaça (2003,p.61) comenta sobre os PCN's:



Em relação aos parâmetros curriculares e sua flexibilização, o que se observa, em primeiro lugar, é a ênfase numa percepção utilitarista, que tende a privilegiar os conteúdos como aqueles que embasam atividades práticas/produativas. Deste modo, voltamos, de certa forma, à proposta de profissionalização do ensino médio dos anos 1970, só que agora, envolvendo conteúdos considerados modernos e de forte apelo popular, porque ligado às tecnologias avançadas de base microeletrônica. Em segundo lugar, a liberdade dada às unidades dos sistemas escolares para preencherem da forma que considerarem mais adequada uma parte da carga horária encontra sérios limites na falta de recursos financeiros, materiais e humanos daquelas unidades e sistema. Com isso, tal como ocorreu nos anos 1970, poderemos observar essa carga horária ser preenchida de forma precária, com atividades e conteúdos pouco relevantes, num arremedo de flexibilização.

Nessa perspectiva, é importante para o governo que as escolas produzam, de forma participativa e de acordo com a realidade existente ali, seus currículos e propostas político-pedagógicas. No entanto os PCN's produzidos por pedagogos e especialistas vêm se transformando numa imposição obrigatória e sendo atropelados por mecanismos que induzem ao constrangimento obrigatório como, por exemplo, o SAEB.

Em relação ao SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, Frigotto e Ciavatta (2003,p.117) afirmam:

O sistema nacional de avaliação da educação básica constitui-se em mais um instrumento coercitivo, também produzido pelo alto, e que tem um efeito desagregador e inócuo. (...) Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é uma avaliação e sim uma mensuração simples. A forma de divulgação e o uso desta “medida” como avaliação punitiva pelo Ministério da Educação ou a sua utilização seletiva como critério de acesso ao nível superior e ao emprego ampliam as suas deformações. Ressaltamos que não se trata de negar o direito e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritários e impositivos de sua implementação.

Como se percebe, essas políticas não só criam a desmotivação dos docentes, como colocam em xeque a capacidade profissional dos professores. Além de serem políticas decididas “pelo alto”, sem a participação dos principais atores, as especificidades locais nem sempre são respeitadas, o que pode representar uma situação incongruente

considerando-se as características de uma avaliação ou de um parâmetro curricular.

#### **2.2.4 A CONTRA-REFORMA E O TRABALHO DOCENTE**

A contra-reforma ocorrida na década de 1990 no campo educacional teve como foco central a expansão do ensino fundamental. No entanto, “de acordo com os compromissos firmados na “Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos” em Jomtien, a Educação deveria ser mínima, ou seja, focalizada nas séries iniciais, nos países com altos índices de analfabetismo. O que se observa nessas reformas está relacionado a uma ênfase na educação formal, com uma escolarização em consonância com os novos paradigmas de organização e gestão do trabalho que conduzem a uma formação generalizada dos trabalhadores, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades compatíveis com a dinâmica atual dos processos produtivos. (OLIVEIRA, 2003)

As necessidades básicas de aprendizagem constituem os elementos essenciais do conhecimento para que os indivíduos possam sobreviver e desenvolver suas potencialidades. “O conceito de necessidades básicas de aprendizagem constitui uma orientação para formulação de políticas, dado seu caráter objetivo e articulador”. (MELLO,1996,p.40)

Ainda sobre o assunto, Mello (1996,p.32) acrescenta:

“ A universalização do ensino elementar, a garantia de domínio dos códigos básicos da leitura e escrita e a superação do fracasso escolar terão que ser por nós enfrentados de forma tal que o próprio conteúdo de ensino receba tratamento adequado ao mais pleno desenvolvimento cognitivo. Não se trata mais de alfabetizar para um mundo no qual a leitura era privilégio de poucos ilustrados, mas sim para contextos culturais nos quais a decodificação da informação escrita é importante para o lazer, o consumo e o trabalho”.

A melhoria e a expansão da educação básica nos países em desenvolvimento, atendendo ao exposto em Jomtien na “Conferência Mundial Sobre Educação para Todos”, deveriam buscar a expansão do atendimento sem aumentar em demasia os gastos, ou melhor, os investimentos. A redução

das desigualdades sociais seria buscada a partir da expansão da Educação que permitiria aos indivíduos encontrar caminhos para melhoria social e sobrevivência. A Educação passaria a ter um enfoque de elevador social, como meio de distribuição de renda, sem o qual não seria possível ao indivíduo se manter no mercado de trabalho ou mesmo sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio. (OLIVEIRA, 2003)

É importante ressaltar a necessidade dos indivíduos de se adaptarem aos novos processos de reestruturação produtiva proporcionada por novas tecnologias, a começar pelas informacionais aplicadas à produção industrial e às atividades de gestão e finanças. A competição capitalista e a necessidade exorbitante do lucro impõem aos trabalhadores uma intensidade maior no trabalho e uma precariedade do emprego, com zonas de baixos salários e de reduzida proteção social. (CHESNAIS, 1996)

Nota-se nessas afirmações a grande carga de responsabilidade que pesará sobre os professores. A partir desses novos enfoques, uma reestruturação do trabalho docente acontecerá, resultante da combinação de diferentes fatores que estarão presentes na gestão e organização do trabalho.

Segundo Oliveira (2003), nos anos 1980 foi provocado um debate sobre a organização do trabalho docente e sua natureza. Cria-se uma tensão entre dois pontos-de-vista sobre o trabalho do professor: de um lado, o labor, com reconhecido viés profissional e, portanto, merecedor de regulamento próprio; de outro, a caracterização do magistério como vocação, sacerdócio e, por isso mesmo, revestido de certo “messianismo” e voluntarismo.

No final da década de 1980, com a abertura política que aconteceu no país e com uma maior organização e movimentação por parte dos trabalhadores devido a greves, uma nova postura do governo frente a esses profissionais é forjada.

(...) As tentativas visavam superar a situação de imobilismo que perdurou nos anos mais fechados do regime militar. Além disso, percebe-se uma tentativa de buscar-se preencher lacunas deixadas pela despolitização que pautou o debate sobre o trabalho e política na escola ao longo de muitos anos no Brasil. (OLIVEIRA 2003,p.25)

De certa forma, existe um consenso em torno da necessidade de profissionalização docente. Essa identidade profissional, entretanto, não está associada às condições de trabalho ou ao conhecimento adquirido na experiência, mas ao saber transmitido e absorvido, ou certificado, em instâncias consagradas.

Segundo essa visão, o que define o professor como profissional não é a sua atuação em sala de aula, na escola, e sua relação com os alunos e colegas, mas sim seu histórico de participação em programas de formação e os certificados e diplomas que possui.

A competência profissional passa a ser determinada exteriormente ao local de trabalho, não é na escola que se aprende a ser professor, mas na universidade e nos centros de formação. A formação docente passa a ter um caráter profissional e prescritivo realizada mediante conhecimentos produzidos pelos especialistas, por meio da observação e da teorização sobre a prática escolar. (OLIVEIRA 2003,p.31)

Comentando a profissionalização e as competências pré-estabelecidas, Perrenoud (2002) apud Oliveira (2003,p.31) complementa:

Para serem profissionais de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício pessoal e coletivo da autonomia e da responsabilidade. A profissionalização do ofício de professor exigiria uma transformação do funcionamento dos estabelecimentos escolares e uma evolução paralela dos outros ofícios relacionados ao ensino: inspetores, diretores, formadores. A formação inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais.

A noção de competência está intimamente ligada à capacidade individual de solucionar problemas e/ou adaptar-se às novas demandas que surgem no cotidiano de seu trabalho. Essa noção de competência vem acoplada à de empregabilidade, a de responsabilização dos trabalhadores por sua condição no mercado de trabalho.

A educação formal passou a ser quase o único caminho para os trabalhadores conseguirem emprego, ou manterem-se empregados. Para os docentes, a formação passou a ser uma estratégia defensiva, por não

conseguirem responder de forma satisfatória aos desafios de sua prática cotidiana, atribuindo à sua pouca capacitação a razão de seu insucesso. De certa forma, a situação passou a ser incômoda, pois o que valoriza o professor é o conhecimento que possui e que consegue transmitir. Cada vez mais, os professores precisam saber mais, porém, em contrapartida, faltam-lhes cursos e programas de qualificação, o que é cobrado pelo sindicato dos trabalhadores docentes, pois há demanda por maiores investimentos e formação continuada.

Dentro das reformas implantadas, os professores são sempre visados pelos programas governamentais como agentes centrais de mudança. São responsáveis pelo desempenho direto do sistema educacional, da escola e do aluno. Por isso é muito comum responsabilizar o professor pelo insucesso do aluno ou pelo fracasso de um programa, colocando em xeque a sua competência e sua qualificação para tal tarefa.

O docente ainda enfrenta, dentro do contexto escolar, a sobreposição de funções, da mesma forma que a escola pública. Ele passa de professor a psicólogo, ou assistente social, ou enfermeiro, ou agente público – é obrigado a assumir responsabilidades de outras profissões. Essas “outras” funções contribuem para um processo de desprofissionalização, de perda da identidade profissional e da constatação de que educar não é o mais importante. Essa situação se evidencia nas escolas onde o voluntariado e comunitarismo são estratégias de gestão e a qualidade de ensino não é considerada prioridade.

(...) Neste contexto, a desqualificação sofrida pelos professores nos processos de reforma que tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização do seu trabalho, aliada à desvalorização desses docentes – pela negação e desprezo pelo seu saber profissional -- , contribui para o fortalecimento da sensação de mal estar desses professores oriunda da suposição de que a escola prescindia de profissionais. Maior demonstração disso, está na própria legislação educacional, ao adotar a expressão valorização do magistério para designar as questões relativas à prática docente: carreira, remuneração e capacitação, expressão essa cunhada no seio do movimento sindical docente. (OLIVEIRA 2003,p.33)

Além disso, como já foi visto, a descentralização busca uma flexibilidade maior na profissão docente e nos currículos. A correlação de forças internacionais indicava que, para governos latino-americanos como o Brasil, não bastaria apenas flexibilizar os espaços físicos do saber. Vários fatores são sinalizados como dificultadores do processo de valorização do magistério num contexto de contenção econômica: a folha de pagamento que cresce a cada ano mesmo sem reajustes; critérios de progressão que não premiam o mérito; acomodação dos professores; sindicatos ligados a partidos esquerdistas buscando interesses próprios. O grande desafio da reforma é flexibilizar o trabalho docente retirando da categoria direitos e conquistas históricas, permeado por uma crescente competitividade onde o desempenho é a medida para o ganho de adicionais, numa remuneração que se torna estática e desvalorizada.

Com base nesses discursos, Barreto e Leher (2003,p.41) afirmam:

(...) A tática definida pelos organismos internacionais e pelos governos foi a de enfraquecer materialmente e simbolicamente os professores. Materialmente, os docentes foram forçados a aceitar gratificações de desempenho que, pretensamente, premiam “os mais capazes e produtivos”. Com isso, os salários permaneceram sem reajustes ou com correções muito inferiores à inflação, e somente a fração viável teve alguma reposição. Assim, por meio de estratégias de avaliação, o controle da disciplina do trabalho pelos governos tornou-se muito mais intenso, e as lutas dos sindicatos tornaram-se mais complexas. Do ponto de vista simbólico, os professores foram reiteradas vezes acusados de corporativismo, em um processo desqualificador que resultou na construção de uma imagem extremante negativa para a categoria.

Nesta constante relação entre os profissionais docentes e o Estado, permeada pela modernização da administração pública, através de planos de gestão, vai surgindo um novo elemento “cultural”, que vai nortear a relação do governo com o funcionário público: o desempenho. Nesse sentido, o Estado assume o papel de avaliador, monitorando as ações e conseqüentemente as relações existentes no contexto público.

Atualmente, percebemos que a formação do professor está inserida numa cultura de desempenho cuja performatividade é vista como elemento intrínseco ao processo educacional. De acordo com Santos (2004,p.1151):

“(…) é importante considerar que as mudanças na formação docente têm como limite os próprios interesses e valores que orientam os docentes e presidem a cultura das escolas. Para analisar tais interesses e valores é preciso identificar e observar os novos elementos que se infiltram com grande vigor nos sistemas de ensino no sentido de gerenciá-los de forma mais eficiente. Essas formas de gerenciamento não são exclusivas dos sistemas de ensino, mas encontram-se disseminadas nos diferentes setores dos sistema público”.

A partir das críticas aos chamados “ineficientes sistemas burocráticos de governo”, inseriu-se uma nova lógica de administração derivada do setor privado. Essa nova lógica vai lentamente introduzindo formas, muitas vezes bastante sutis de privatização, mas seu elemento chave é a análise do desempenho de pessoas e instituições. A garantia de implementação de políticas que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho é assegurada pela criação do Estado avaliador. A emergência e o desenvolvimento do Estado avaliador são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente para o público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos.

Em vários países, nos diferentes níveis de ensino, o desempenho das instituições e dos docentes é avaliado como referência em técnicas de auditoria que utilizam um sistema de testes e inspeção. Assim, a qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais, quais sejam, economia, eficiência e efetividade.

No mesmo sentido, Ball (2002,p.213) denuncia que performatividade/desempenhabilidade “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança. Como medida de produtividade ou output, ou expõem a qualidade, ou momentos de promoção ou inspeção”. Segundo Santos (2004,p.1152) sobre o argumento central de BALL expõe:

(…) é que tal cultura, celebrando a possibilidade de expor a qualidade, termina apenas identificando a pior parte do trabalho das instituições de ensino e dos docentes. Na verdade, na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem contudo apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidos e executados por essas instituições.

Nesse contexto, vão sendo criados indicadores que servem como elementos de medição do desempenho das instituições e dos docentes. Dessa maneira, desempenhos que não possam ser medidos por esses indicadores, vão perdendo importância no interior desse tipo de cultura. Uma avaliação do sistema de ensino que se guia por indicadores previamente concebidos, pode impedir o trabalho pedagógico de ser mais flexível ou diferenciado. Dessa forma aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para esse tipo de avaliação.

De acordo com Santos (2004,p.1152,1153):

“paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições terminam por obscurecer, ao invés de revelar aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas. Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho.

É importante observar que alguns autores (BALL, 2001, ELLIOT, 2001), citados por Santos (2004) têm demonstrado que os docentes imersos na cultura do desempenho vão perdendo o interesse de trabalhar com atividades que não estejam relacionadas com os indicadores de desempenho a serem avaliados. Nessa situação, os alunos terminam, desde o ensino fundamental, por serem treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo. (SANTOS, 2004)

Essa cultura voltada para a performatividade vai instaurando nos docentes comportamentos e atitudes no sentido de que eles assumam os problemas ligados ao seu trabalho e se responsabilizem por eles, ao mesmo tempo em que vão zelando pelo bem estar e melhoria das instituições. É certo que toda essa cobrança para uma performance cada vez melhor pode causar tensões e estresse. É usual encontrarmos atualmente nas escolas, muitos problemas de saúde por parte dos docentes. Muitos desses problemas são gerados pela própria cobrança em relação às falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores, ao se auto-avaliam, culpam-se por não conseguirem realizar aquilo que lhes foi imposto a fazer, como se tivessem cometido uma grave falta, sentindo-se incompetentes e com a auto-estima muito rebaixada. Certamente, o professor é o



principal responsável pelo desempenho de seus alunos, mas as grandes dificuldades em realizar um bom trabalho não estão ligadas apenas ao seu desempenho profissional, mas principalmente aos problemas sociais, econômicos e institucionais que enfrentam os processos educacionais do país.

Em muitos casos, em situações as quais as dificuldades são bem detectadas ou resolvidas, pode aparecer o fracasso. Fracasso, que pode levar a grandes perdas para quem participa direta ou indiretamente desses processos. Num primeiro momento detectar as causas desses problemas pode ser bem mais fácil. Numa reflexão mais elaborada pode-se chegar à conclusão de que todo o meio interferiu, mas os fatos ligados à pessoa do trabalhador (grau de motivação, instrução, capacitação e visão) podem ser importantes para que os processos se realizem, Embora não sejam os únicos motivos para que os sistemas ou processos não funcionem. Para Sennet (1998,p.141):

“ O fracasso é o grande tabu moderno. A literatura popular está cheia de como vencer, mas em grande parte calada sobre como enfrentar o fracasso. Aceitar o fracasso, dar-lhe uma forma e lugar na história de nossa vida, pode ser uma obsessão interior nossa, mas raras vezes a discutimos com os outros”.

Dessa forma, o Estado imputa ao próprio trabalhador a culpa pela ineficiência do sistema e o fracasso dos alunos.

Nesse sentido, os sistemas e instituições educacionais vão criar os mecanismos de avaliação de desempenho que medirão a performance de educadores e funcionários pertencentes a esse contexto. Nesses métodos avaliativos, geralmente oriundos do setor empresarial, a subjetividade dos instrumentos norteadores do processo deve ser observada com atenção, pois nem sempre vai corresponder à realidade existente nos setores avaliados.

Todos os processos de Reforma do Estado e da Educação descritos neste capítulo aconteceram em várias partes do país, cada um com a sua especificidade.

Em Minas Gerais, ponto de referência para este trabalho, as reformas aconteceram a partir de 1991 e se estendem até os dias atuais, onde o processo de Avaliação de Desempenho e a cultura do desempenho continuam latentes.

### **3 A REFORMA DO ESTADO: “ MINAS APONTA O CAMINHO PARA O CHOQUE DE GESTÃO”**

As reformas ocorridas na virada da década de 1990 no Brasil, advindas do surgimento do neoliberalismo, de mudanças na economia, na política, nas questões sociais e educacionais foram cruciais para que se multiplicassem ações que enquadrem as unidades da federação em prol dessa nova tendência. Com isso, os estados vão procurar se adequar, dando novas configurações à sua organização e promovendo mudanças profundas, de acordo com a égide neoliberal vigente.

Este capítulo procura analisar as reformas ocorridas em Minas Gerais abordando dois períodos distintos que se caracterizam por transformações na área educacional, na organização escolar e nas relações de trabalho do funcionalismo com o governo: o período da década de 1990, conhecido pelo slogan “Minas aponta o caminho”, e o período de 2003 até os dias atuais, conhecido por “Choque de Gestão”. Em ambos, será analisado o instrumento primeiro deste estudo: a avaliação de desempenho realizada nessas reformas.

#### **3.1 A DÉCADA DE 1990: MINAS APONTA O CAMINHO PARA AS TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS**

A década de 1990 vai marcar uma virada na Educação dentro do estado de Minas Gerais. Com a severa influência da globalização, “a educação vai passar por transformações profundas nos seus objetivos, funções e organização na tentativa de adequar-se às demandas do momento” (OLIVEIRA, 2000,p.244). Com a certeza de que a Educação não consegue melhorar as necessidades através de uma melhor distribuição de renda, o conceito de escolarização como elevador social cede à pressão da ordem neoliberal e impõe-se a visão de Educação como formação do cidadão para a empregabilidade, de acordo com os interesses do capital. (OLIVEIRA ,2000)

Essa reforma, que vai de 1991 a 1998, é definida por Oliveira (2000,p.245):

“ Com a frase Minas aponta o caminho, o governo de Minas Gerais anunciou, no início dos anos noventa, as mudanças que transformariam o sistema público estadual de ensino com uma grande reforma, capaz de elevar os patamares de qualidade e eficiência da educação para o próximo milênio. A reforma da educação em Minas Gerais veio, desde então, sendo

indicada com uma experiência prática e objetiva das formulações e propostas que, no início dos anos 90, ocuparam as tribunas políticas e os debates acadêmicos”.

Em 1991, ao assumir o governo de Minas Gerais, Hélio Garcia vai estabelecer uma grande reforma educacional tendo como prioridade a autonomia das escolas. O grande número de jovens fora de sala de aula e a baixa produtividade do ensino, levaram o governo a dar prioridade à melhoria da qualidade do ensino básico, do pré-escolar ao ensino médio. O então Secretário de Estado da Educação, Walfrido dos Mares Guia Netto<sup>5</sup> esclareceu, num discurso de cunho neoliberal, que num estado com as proporções territoriais de Minas, com um grande número de municípios, a rede pública estadual de educação tornava-se inviável de ser administrada a partir de um sistema centralizado. Era necessário, segundo ele, descentralizar a administração, com a escola tomando suas decisões. (MARES GUIA NETTO, 1992)

Com esses propósitos, em 1991 a Secretaria Estadual de Educação tornou públicos seus compromissos e prioridades para com a Educação:

#### Compromissos com o aluno:

- Garantir o seu ingresso e permanência na escola de qualidade e dando especial atenção para as séries iniciais do ensino fundamental;
- Garantir o cumprimento de currículos e programas adequados e o uso de metodologias de ensino, que facilitem a aprendizagem;
- Garantir a aprendizagem de conhecimentos mínimos e implantar mecanismos de acompanhamento do rendimento do aluno que permitam corrigir deficiências durante o processo, isto é, ao longo do ano letivo, com a conseqüente diminuição da repetência;
- Garantir material escolar e merenda aos que deles necessitem;
- Garantir assistência aos alunos portadores de necessidades especiais de aprendizagem.

#### Compromissos com a família:

- Assegurar aos pais informação sobre o progresso e os resultados escolares de seus filhos;
- Assegurar aos pais informações sobre avaliação de ensino oferecido aos seus filhos;
- Assegurar mecanismos que permitam à família participar do processo educacional e da gestão da escola, através da assembléia escolar, do colegiado, da escolha do diretor, entre outros.

---

<sup>5</sup> Walfrido dos Mares Guia Netto, foi secretário na gestão de Hélio Garcia (1991-1994) em Minas Gerais e atuou na Reforma Educacional em Minas Gerais, como vice-governador na chapa de Eduardo Azeredo (1995-1998). A partir da lógica empresarial acumulada à frente de uma das maiores empresas de ensino do Brasil – O Colégio Pitágoras, Mares Guia participou ativamente de uma das reformas mais bem articuladas politicamente da década de 1990.

Compromissos com o professor, com os especialistas e demais servidores da escola:

- Implantar plano de carreira que estimule o aperfeiçoamento profissional;
- Oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional na própria escola e em cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação/MG, diretamente ou através de instituições por ela credenciadas;
- Assegurar mecanismos que garantam a compatibilização dos direitos e interesses dos professores com a autonomia e as necessidades da escola.

Compromissos com a escola:

- Prover a escola de pessoal qualificado e de recursos materiais e financeiros adequados;
- Produzir e divulgar informações necessárias para uma educação de qualidade;
- Garantir a participação da escola no processo de planejamento das ações educacionais;
- Garantir metas para promover autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola; (MINAS GERAIS, 1994,p.14,16)

Diante dos compromissos firmados, a Secretaria Estadual de Educação<sup>6</sup> priorizou cinco campos de atuação que fortaleceriam o trabalho educacional no estado e ao mesmo tempo a melhoria da instituição escolar:

- Autonomia da escola: voltada para os aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos;
- Fortalecimento da direção da escola e do colegiado;
- Programa de aperfeiçoamento e capacitação, com o treinamento de professores, especialistas e funcionários;
- Avaliação do Sistema Estadual de Educação;
- Integração com os municípios. (IBID,p.17)

Dentre as prioridades citadas, a autonomia escolar foi colocada em primeiro lugar, sendo a instituição “escola” considerada como centro da questão educacional. A autonomia da escola é definida como “uma nova gama de responsabilidade para resolver os seus problemas”. Com isso, passou “a contar com autonomia administrativa, financeira e pedagógica”. (MARES GUIA NETTO, 1992,p.15)

É necessário ressaltar que a autonomia escolar, embora colocada como essencial no discurso oficial, foi relativa. A possibilidade de se decidir dentro da escola sobre as questões financeiras, administrativas ou pedagógicas esbarrava sempre nas legislações emanadas de cima, que limitavam a ação da escola. Na verdade, a estrutura se manteve em sua essência centralizada, com a homogeneização das normas para toda a rede de ensino, permanecendo a escassez de recursos.

---

<sup>6</sup> Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais: neste trabalho também tratado como SEE – MG.

A autonomia financeira consistia no fato de o governo repassar diretamente para a escola os recursos monetários necessários para que a escola se gerisse. Para tanto, era imprescindível que o Diretor planejasse os gastos elaborando um plano de aplicação dos recursos e o discutisse e o aprovasse com o colegiado da escola. Também ficou a cargo do colegiado escolar a aprovação da prestação de contas dos recursos empenhados pela escola e o seu encaminhamento direto ao Tribunal de Contas do Estado, sem intervenção da Delegacia de Ensino, atual Superintendência Regional de Ensino. (OLIVEIRA, 2000)

A autonomia financeira relacionava-se aos recursos materiais e logísticos necessários para o funcionamento das instituições escolares. O pagamento de funcionários e professores continuava atrelada à SEE.

A autonomia administrativa impôs às unidades escolares uma auto-organização de seus recursos humanos, “ficando a escola responsável pela organização da vida funcional de seus professores e servidores, bem como de sua avaliação de desempenho profissional, garantindo-lhes com maior rapidez as vantagens a que têm direito”. (AMBRÓSIO, 2001,p.9)

Na questão pedagógica, a autonomia deveria levar a escola a elaborar seu projeto pedagógico em consonância com seu Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE). Para isso, além do envolvimento de todos os funcionários e comunidade, a escola deveria promover um auto-conhecimento de sua realidade, necessidades, traçando objetivos, metas e ações para seu desenvolvimento.

Sobre a autonomia escolar, Oliveira (2000,p.248), ainda afirma:

“A questão da autonomia escolar foi entendida, em certa medida, como um processo de concessão política de maior liberdade administrativa pela SEE-MG às escolas. Apesar de ter como principal objetivo a participação da população na gestão escolar, na forma como foi concebida a defesa por autonomia escolar no seio do desenvolvimento social organizado, as mudanças que ocorreram na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais reduziram seu significado em termos políticos. Embora a defesa da autonomia para as escolas não corresponda exatamente à liberdade e à autonomia das escolas para se auto-gerirem, traz a marca da participação política em bases mais democráticas”.

Pode-se afirmar que o processo de autonomia escolar em Minas Gerais acompanhou os limites impostos pela então administração pública. A questão da autonomia vincula-se a um outro processo, a descentralização do sistema escolar,

que seria uma das estratégias para se chegar a uma autonomia da escola, abrindo-se caminho para a melhoria do ensino. “Sendo a educação um serviço público, efetivar o processo descentralizador faz-se necessário para racionalizar os recursos, melhor remunerar os professores e sistematizar o financiamento escolar, sua manutenção e outras atividades”. (LIMA, 1999,p.136)

Num segundo campo de atuação, priorizou-se o fortalecimento da direção escolar, num trabalho conjunto com o colegiado<sup>7</sup>. Nessa perspectiva, não se buscava enaltecer a figura do diretor autoritário, todo-poderoso. Mas sim, a do diretor participativo, gerente, líder, organizador do trabalho entre a escola e sua comunidade escolar. Devido a isso, mudaram-se os critérios de elegibilidade do diretor, que passou a ser escolhido pela comunidade, por meio de voto, “tendo como base a comprovação do mérito e da competência do candidato, objetivando uma gestão mais democrática”. (AMBRÓSIO, 2001,p.11)

A escola, em consequência de sua maior autonomia e em função da descentralização, absorverá novas funções, tais como gerir os recursos ou resolver seus problemas. Nessa situação, o diretor passa a ter importância fundamental no gerenciamento dos recursos, na organização do ambiente escolar e na interação com o colegiado e a comunidade escolar.

Por outro lado, o excesso de funções administrativas tira do diretor, a possibilidade de criação nas questões pedagógicas. Sobre esse fato, Oliveira (2000,p.253) afirma:

“Essa sobrecarga administrativa, sem suporte necessário, pode resultar num envolvimento quase absoluto do diretor nas questões burocráticas, retirando dele seu aspecto específico de educador ou pedagogo, aquele que entende das particularidades educacionais – do currículo, da didática, da estrutura e do funcionamento do ensino. O desempenho dessas atividades pode impossibilitar, ao diretor, a intervenção mais sistemática no cotidiano escolar como um profissional que compreende as funções da escola nas suas múltiplas dimensões e as relações com a sociedade”.

É preciso ressaltar ainda que, o fortalecimento da Direção Escolar está diretamente ligado ao processo de escolha do diretor, que deve privilegiar a

---

<sup>7</sup> Os colegiados escolares, que foram instituídos na década de 1980 nas Escolas Estaduais de Minas Gerais, foram redimensionados com funções deliberativas e consultivas nos aspectos Pedagógicos, Administrativos e Financeiros da escola, através do Decreto nº 33.330 de 16 de dezembro de 1992 e da Resolução nº 6907 de 23 de janeiro de 1992.

participação da comunidade através do voto e da cobrança do trabalho do gestor. A revitalização do colegiado é outro ponto importante, pois, além de ser formado por funcionários, alunos, membros da comunidade escolar e pelo próprio diretor, constitui-se um organismo da escola, com caráter deliberativo e consultivo em assuntos referentes à gestão democrática. Ou seja, um dos braços da organização escolar.

Para se falar em educação de qualidade, um terceiro campo de atuação se tornaria indispensável: o aperfeiçoamento e a capacitação dos professores. Minas Gerais, por ser um estado territorialmente muito amplo e com um número de professores muito grande, tinha um processo de capacitação gerencialmente complexo e oneroso financeiramente. Para se resolver a questão financeira, recorreu-se ao Banco Mundial na expectativa de colocar em prática o processo e atingir todos os professores num período de dez anos.

Os objetivos gerais da capacitação de professores no programa foram definidos como:

- “Contribuir para a política de redução da repetência e melhoria da aprendizagem no ensino fundamental do Estado, mediante intervenção sobre a prática de sala de aula dos professores de 1ª a 4ª séries;
- Dar início a um processo de mudança de expectativa dos professores, orientando para a reversão da cultura da repetência;
- Desencadear um processo de capacitação contínua, inserida no Plano de Desenvolvimento da Escola e em seu projeto pedagógico;
- Avaliar a eficiência de diferentes estratégias para desenvolver um programa de capacitação dessa natureza”. (MINAS GERAIS, 1994-A,p.55)

Para melhorar a qualidade de ensino, bem como para o desenvolvimento da Educação, a capacitação profissional torna-se elemento importante para o desenvolvimento da educação. “A formação prévia é entendida como aquela que se desenvolve na escola, e a formação permanente, aquela que se realiza no emprego” (OLIVEIRA,2000,p.260). Nesse caso, é necessário entender “escola” como a faculdade ou local onde há a aquisição do conhecimento profissional.

A capacitação profissional, do ponto de vista do Banco Mundial, deve se realizar em serviço por ser menos onerosa. Em Minas, a capacitação obedeceu, através da SEE, às recomendações do Banco Mundial, enfatizando-se não só a capacitação no próprio serviço, mas também a avaliação de desempenho. Ressalta-se ainda que a SEE incentivou os professores a procurarem, por conta própria, outras formas de

qualificação, oferecendo como contrapartida a possibilidade de aumento nos rendimentos salariais. (OLIVEIRA, 2000)

A qualidade da capacitação deve ser cuidadosamente analisada nesse processo. Uma qualificação que visa apenas à promoção na carreira, realizada com viés de uma “reciclagem” pode não contribuir para melhoria da qualidade do trabalho docente. Pelo contrário, pode ter o efeito de empobrecer o ensino ministrado nas escolas públicas de Minas Gerais.

A avaliação de desempenho das escolas, em primeiro plano, e dos profissionais da educação, num plano secundário, foi o quarto campo de atuação do governo na reforma educacional em Minas. O objetivo era avaliar o desempenho das escolas e de todo o sistema de educação do estado. Ao avaliar a situação da escola, conseqüentemente se avalia o desempenho dos docentes, que são os principais “responsáveis” pelo resultado de cada unidade escolar.

“Nesta prioridade está implícita a questão da avaliação de desempenho docente, pois, por trás de uma avaliação discente, busca-se, na verdade, medir o bom ou mal desempenho do professor enfatizando um controle da produtividade docente”. (AMBRÓSIO,2001,p.13)

A SEE-MG ao conceber a avaliação de desempenho escolar procurou comparar a eficácia entre as escolas, além de usá-la como um mecanismo de controle dentro do contexto escolar. Os objetivos da avaliação foram explicitados no Projeto de Qualidade da Educação Básica de Minas Gerais (PROQUALIDADE), que foi um projeto concebido entre o governo e o BIRD com objetivo de financiar o ensino fundamental e “procurar a melhoria do ensino e dos resultados do sistema público definidos em termos da redução significativa das taxas de repetência e do aumento da aprendizagem”. (OLIVEIRA, 2000,p.282)

Por se tratar de uma avaliação dentro de uma perspectiva quantitativa, a realidade específica de cada escola ficou em segundo plano, não se levando em consideração suas singularidades, especificidades locais ou regionais, problemas estruturais ou de pessoal.

Embora todas essas diferenças sejam facilmente constatadas, com desequilíbrios gritantes de infra-estrutura entre as escolas avaliadas, muito pouco foi feito para mudar ou equilibrar essa situação – e dar às escolas condições elementares de funcionarem como estabelecimentos de ensino-aprendizagem.



O quinto campo de atuação da SEE-MG foi a integração com os municípios. Procurou-se uma melhor articulação entre Estado e municípios através de convênios, “onde o município pudesse supostamente se beneficiar com as iniciativas já desenvolvidas pelo Estado tais como: avaliação da escola pública e processo de escolha do diretor”. (OLIVEIRA, 2000, p.264)

Percebe-se, nesse contexto, a retomada do processo de municipalização difundido nas reformas dos anos 1990. Consistia numa tentativa de investir melhor os recursos destinados à Educação através de convênios e acordos que permitiram a transferência do Ensino Fundamental, responsabilidade do Estado, para as prefeituras, com ênfase nas primeiras quatro séries. Sua repercussão não foi muito positiva, já que foram celebrados acordos e convênios de forma unilateral, sem a presença de um dos envolvidos: os municípios.

“Por se tratar de uma negociação por cima, entre governos, onde a participação da sociedade não está contemplada, esse processo de municipalização têm trazido muitos percalços para o desenvolvimento do ensino no Estado e enfrentando muita resistência das populações atingidas. A municipalização tem resultado em alguns recuos em torno da gestão e organização da escola e ainda na perda significativa de garantia de um padrão mínimo de desenvolvimento do ensino, motivo que tem levado o atual governo a rever alguns casos de municipalização que já pareciam consolidados”. (OLIVEIRA, 2000, p.270)

Devido a esse processo, uma linha tênue tem sido traçada nas relações dos docentes com suas escolas, pois nos municípios onde existem poucos recursos ou baixa demanda de atendimento, a municipalização do ensino, pode levar uma grande instabilidade aos professores, podendo ser transferidos, colocados em adjunção ou até mesmo demitidos.

Como se percebe, as reformas se revelam preocupadas não só com a equidade social, mas também com a adequação dos sistemas de ensino às reais demandas do capital. Dessa forma, “os modelos de planejamento e gestão do sistema público de ensino são os mesmos adotados nas empresas privadas, objetivando o máximo de eficiência com o mínimo de custos”. (OLIVEIRA, 2000, p.305)

A avaliação de Desempenho Docente faz parte de um “pacote de medidas” assumidas não só em Minas Gerais, como também em todo o Brasil, depois da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em que a preocupação com a Educação Básica e a qualidade do ensino foi latente. Essas medidas, normalmente

em forma de programas financiados por organismos internacionais visavam à melhoria do ensino, à universalização da educação, à profissionalização do magistério dentre outras metas.

O Programa de Gerência na Qualidade Total no Sistema Estadual de Minas Gerais, daqui por diante GQTE, foi instituído pela Secretaria Estadual de Educação através da resolução nº 7120/93 que veio regulamentar o art. 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988 e o art. 196, inciso VII da Constituição Estadual de Minas Gerais, que faz referência à Gestão Democrática na forma da lei. Esse programa objetivou implantar a gestão democrática na escola, através de procedimentos gerenciais com o propósito de resolver os problemas do sistema educacional de Minas. Ou seja, importar do sistema privado “um modelo de administração racional, desenvolvido no âmbito das empresas privadas, para o sistema público de ensino. (OLIVEIRA, 2000,p.280)

O GQTE foi a primeira grande iniciativa do Governo de Minas em relação à reforma Educacional no Estado e proporcionou um grande debate sobre a sua aplicabilidade de modelo empresarial na educação pública. (OLIVEIRA, 2000)

Ainda no governo de Hélio Garcia (1991-1994) é criado o Projeto de Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais ou PROQUALIDADE<sup>8</sup>. Esse programa, com financiamento de organismos internacionais como o Banco Mundial, teve como principais objetivos combater a repetência escolar e a melhorar a qualidade da educação no estado de Minas Gerais. Os problemas relacionados à repetência escolar e à evasão discente foram detectados no início da reforma educacional dos anos 1990 em Minas e serviram de pressupostos para a criação de programas que pudessem combatê-los.

Em 1995, ao assumir o governo de Minas Gerais, Eduardo Azeredo manteve a mesma linha do governo Hélio Garcia, não promovendo nenhuma grande mudança nem criando novas políticas educacionais. O PROQUALIDADE teve continuidade e foi o programa mais importante na área educacional. Além das preocupações citadas anteriormente, o PROQUALIDADE tinha seu foco voltado para o gerenciamento pedagógico, administrativo e financeiro para alcançar o sucesso da escola.

---

<sup>8</sup> PROQUALIDADE: o projeto de qualidade na educação básica foi concebido através das resistências existentes na área educacional ao GQTE, onde o mesmo é duramente criticado por sindicatos e escolas públicas de Minas Gerais onde foi implementado o projeto piloto. Com uma proposta mais maleável, mas com a mesma intencionalidade o PROQUALIDADE substitui o GQTE não como um avanço, mas afim de sanar a incapacidade de efetivação do projeto anterior.

Dos recursos financeiros oriundos do Banco Mundial e destinados ao PROQUALIDADE, boa parte foi direcionada à capacitação e valorização dos profissionais da educação. As ações de capacitação, orçadas em torno de US\$ 48 milhões, incluíram a criação de centros de referência do professor, a elaboração de catálogos de cursos de curta duração para que as escolas priorizassem e escolhessem seus cursos e ainda a criação de dois programas de capacitação com objetivo de melhorar a educação: o PROCAP e o PROCAD. (MELO e AUGUSTO, 2004)

O Programa de Capacitação de Professores, daqui por diante PROCAP, foi criado, como parte integrante do PROQUALIDADE, para nortear a capacitação de professores da rede estadual e municipal, sendo também financiado pelo Banco Mundial. Nesse programa, foram priorizadas a capacitação em serviço e a avaliação de desempenho. O PROCAP tinha como objetivos:

- “Contribuir para melhoria da qualidade da Educação básica no estado de Minas Gerais, criando condições efetivas para a superação da “cultura da repetência” nos primeiros anos do Ensino Fundamental.
- Desencadear um processo de formação em serviço, visando a redefinição de diretrizes básicas para uma política de capacitação continuada e a distância, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Escola”. (MINAS GERAIS, 1997, p.8)

Esse programa atingiu todo o Estado de Minas Gerais sendo gerido pela SEE, através da articulação com as Superintendências Regionais de Ensino (SREs). Sua abrangência se deu em três níveis: estadual, regional e local.

Com essa proposta, o Estado investia na valorização dos profissionais da educação, ao mesmo tempo em que concebia “um plano de carreira que valoriza os profissionais da educação pelo seu aprimoramento intelectual e desempenho no exercício das suas funções” (MINAS GERAIS, 1994-A, p.19). Com a suposta valorização dos profissionais, conseqüentemente passa-se a controlar de maneira mais enfática o seu desempenho profissional.

Embora não tivesse caráter obrigatório, a participação dos profissionais no PROCAP foi grande, já que os professores, com poucas possibilidades de atualização e capacitação, praticamente eram forçados a se vincularem ao programa. As capacitações realizadas em serviço praticamente desoneravam o docente em relação ao seu aprimoramento profissional.

Além dos professores, também os diretores foram contemplados com um programa de capacitação. Foi o Programa de Capacitação de Diretores, (PROCAD), iniciado em 1998, que objetivou formar os diretores para um gerenciamento mais eficaz das escolas que os levassem a “liderar o processo de planejar o desenvolvimento da escola; de implementar o planejado; acompanhar e avaliar as ações planejadas e executadas”. (MINAS GERAIS, 1998-A,p.32)

O financiamento desses programas pelo Banco Mundial deve ser vistos com cautela. Ao se optar em melhorar os processos educacionais com base nas regras geridas pelo Banco, perde-se a oportunidade de tentar outras formas de ação, além de se institucionalizarem valores de mercado na esfera da cultura. Com isso, a escola passa a ser encarada como empresa. De acordo com Coraggio (1996,p.107), “no processo de ensino-aprendizagem, a escola é vista como empresa que monta e organiza insumos educacionais e produz recursos humanos com certo nível de aprendizado, ao menor custo possível”.

Nesse contexto, o Banco Mundial estabelece uma correlação entre o sistema educativo e o de mercado deixando de lado aspectos essenciais e específicos da realidade educacional. Coraggio (1996,p.109) complementa:

“ Resolver um problema da sala de aula pela mudança na proporção dos insumos sem encarar integralmente os problemas do contexto escolar que incidem no rendimento do sistema escolar (condições contextuais dos níveis de aprendizado efetivo), não passa de uma estratégia mal formulada”.

Quanto à capacitação dos profissionais da educação não se pode deixar de perceber que as ações são paliativas e que não correspondam às aspirações e necessidades dos educadores.

Sobre isso, Torres (1996,p.166,167) discorre:

(...) “ Não é possível continuar sustentando que a capacitação em serviço é mais efetiva quando, ao mesmo tempo, se reconhece que essa é apenas uma estratégia paliativa com relação a um mau sistema escolar e uma má (ou inexistente) formação inicial, sendo ela quem garante o domínio dos conteúdos, variável fundamental no desempenho docente”.

Mesmo com todas as críticas ao financiamento da reforma educacional em Minas Gerais pelo Banco Mundial, o governo seguinte continuaria seguindo um caminho parecido.

Em 1999, após um embate político com o candidato à reeleição Eduardo Azeredo, assume o governo de Minas Gerais o ex-presidente Itamar Franco. Embora com um discurso crítico às ações dos governos anteriores e à submissão à exigência dos organismos internacionais, o novo governo deu continuidade à reforma mineira, preservando inclusive o Banco Mundial como agente financiador. Aliás, mais do que um agente financiador, o Banco Mundial executa o papel de formulador de políticas para a educação, definindo suas diretrizes, monitorando sua execução e os resultados obtidos.

O governo eleito buscou resgatar a mineiridade e a coesão social apresentando uma nova proposta para o setor educacional do Estado: a Escola Sagarana. A proposta visava ao desenvolvimento da escola pública em Minas Gerais com ênfase na mineiridade e seu plano estratégico incluía “(...) implantar o Sistema Mineiro de Educação, o Sistema de Avaliação de Desempenho Escolar, o Sistema Estadual de Controle e Avaliação da Qualidade da Educação e o Instituto Superior de Educação”. (MINAS GERAIS, 1999,p.34)

A Escola Sagarana tinha como princípios (semelhantes aos de outros programas) a valorização do Magistério, a capacitação de professores, democratização da escola, a qualidade da educação e a universalização do acesso incentivando ainda o voluntariado e a busca de novas parcerias para o processo educacional.

Também desenvolvido no governo Franco (1999-2002), o Projeto Veredas visava à formação e capacitação dos educadores em serviço e a distância. Primeiramente o projeto foi direcionado para a capacitação de professores das séries iniciais que não possuíam a formação superior. O projeto foi desenvolvido de 2002 a 2005, fazendo parte do governo posterior ao de Itamar Franco.

### **3.2 A DÉCADA DE 2000: O CHOQUE DE GESTÃO**

No início da década de 2000, o Estado de Minas Gerais apresentava um quadro instável do ponto de vista econômico e administrativo. As crises fiscal e gerencial, herdadas dos governos anteriores, foram os motivos principais alegados pelo então eleito a governador, Aécio Neves, para apresentar o “Choque de Gestão”.

Este programa tinha como objetivo “dar ao Estado modernidade, agilidade e eficiência, adequando-o aos novos tempos, garantir transparência nos atos e ações do governo” (Mensagem do Governador à Assembléia, 2003,p.6).

Objetivava também por fim à crise fiscal e à deficiência administrativa oriunda dos governos anteriores. Essa reforma do buscava ainda, o equilíbrio financeiro, positivando o saldo entre a arrecadação e despesas – denominado “Déficit-zero”, monitorar ações para obtenção de máxima eficiência nas intervenções do Estado e de resultados positivos. As ações implementadas nesse sentido buscam revisar o modelo de gestão dos recursos humanos, dos processos e rotinas administrativas, consolidar a parceria com o terceiro setor e o setor privado na prestação do serviço público, alinhadas, à avaliação de desempenho institucional e individual e à transparência da ação pública.

“É importante destacar que todo arcabouço legal do projeto estruturador “choque de gestão” foi constituído a partir de um novo paradigma que prevê o alinhamento entre o desenvolvimento de pessoas, objetivos organizacionais e avaliação dos resultados das políticas públicas” (Mensagem do Governador à Assembléia, 2004:14).

O Choque de Gestão faz parte de um movimento denominado Nova Gestão Pública que vem se consolidando como um somatório de ações para melhoria da gestão pública e vem sendo aplicado em diversas partes do mundo, em diferentes governos. (VILHENA, 2006)

A Nova Gestão Pública introduz inovações gerenciais voltadas para a descentralização com garantia de autonomia e com proximidade na ação-decisão das redes de governança. A simplificação burocrática busca melhoria da prestação de serviços e do atendimento. Dentro de uma nova filosofia, a gestão de pessoas é redefinida sob novas lideranças e valorização do trabalho em equipe, com salários baseados nos resultados alcançados, horizontalização de carreiras e nova ética pública. Além disso, a Nova Gestão Pública preconiza a parceria público-privada com qualidade dos serviços, relação governo-sociedade, participação e transparência. (VILHENA, 2006)

Como se vê, o Choque de Gestão adota um modelo de administração gerencial com ênfase nos resultados e nos fins. Ao contrário de um modelo burocrático cujo

foco são os processos e o controle a priori, esse modelo gerencial tem o controle a posteriori dos resultados.

Tal modelo administrativo deixa claro os objetivos a serem alcançados, prima pela autonomia dos administradores para atingir os objetivos planejados, pela competição administrada, pela descentralização e redução dos níveis hierárquicos, pela adoção de formas flexíveis de gestão e pela permeabilidade da organização à participação da sociedade civil. (AZEVEDO E LOUREIRO, 2003)

O Choque de Gestão vai estabelecer novas formas de relação entre o Estado e a sociedade, baseada numa nova forma de governar implementada pela Reforma do Estado. Algumas ações são implantadas como eliminação de funções governamentais, cortes em despesa com custeio e investimentos, redução da folha de pessoal, privatização, desregulamentação e descentralização. (CARVALHO E SOUZA, 1999) Todas essas iniciativas indicam a tentativa de revisão do papel desempenhado pelo Estado como principal indutor do crescimento econômico e prestador de serviços sociais.

Com esse plano, o governo de Minas declara em seu programa a intenção de manter a interlocução com os agentes internacionais de financiamento – Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento – e para tal fim propõe o necessário saneamento das contas públicas. (AUGUSTO, 2004)

O Choque de Gestão envolve três dimensões: ajuste à realidade, planejamento e inovação.

Com resultados positivos alcançados na dimensão ajuste à realidade, com cortes de gastos e economia em várias despesas fixas do Estado (luz, telefone, água, contratos de locação) o governo pôde criar uma agenda de desenvolvimento, que representou o início das atividades na dimensão planejamento, e uma agenda de inovações institucionais.

Na dimensão de planejamento, destaca-se o seu caráter orientador das demais políticas de Gestão. Foi realizado um duplo planejamento: um planejamento de longo prazo (embasado tecnicamente, enraizado na interlocução com a sociedade e que reflete a visão política da liderança executiva estadual) e um modelo da gestão intensiva de resultados focados no curto prazo.

No que se refere à dimensão da inovação gerencial, destaca-se o projeto “Choque de Gestão: Pessoas, Qualidade e Inovação na Administração Pública”, o

qual desempenhou papel-chave no âmbito do Choque de Gestão como um todo, proporcionando um alinhamento das organizações, pessoas e sistemas administrativos com os preceitos do ajuste à realidade e com o norte traçado pelo planejamento.

O Sistema Educacional de Minas também vai se adequar à nova forma de gestão do governo. A gestão da Educação do Estado no período de 2003 a 2006 preocupada com o baixo rendimento, a perda de posição do SAEB (Sistema de avaliação de Ensino Básico/ 2003 – MEC) e ainda com a queda de performance no SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), propõe ampliar o ensino fundamental para nove anos com a matrícula das crianças com seis anos, com o objetivo de atuar de forma preventiva, evitando a retenção escolar. Com essa nova política, Minas se torna o primeiro Estado da União a aplicar o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 96) e no Plano Nacional de Educação, primeiros sinalizadores da mudança do ensino fundamental de oito para nove anos.

Como pontos positivos, essa nova política busca a equidade social, dando oportunidade, às crianças que não freqüentavam a escola, de conviver com diversas culturas de sociabilização. Além disso, tentou diminuir o fosso entre as crianças que freqüentavam a educação infantil (escolas particulares) e as que entravam pela primeira vez na escola aos sete anos.

Como pontos negativos e dificuldades na implementação do ensino de nove anos, vale citar a insuficiência do projeto pedagógico para o atendimento das crianças de seis anos e a falta de preparação do professor para lidar com essa nova realidade, além dos problemas crônicos de estrutura física e de recursos materiais e logísticos.

Vale ressaltar que neste período, o financiamento da educação era feito via FUNDEF, que priorizava o ensino fundamental e não o ensino infantil. Com a inserção do ensino fundamental de nove anos há um ganho de receita para o Estado, que deixa de investir no ensino infantil e ganha mais recursos do FUNDEF para o ensino fundamental.

Na esfera do trabalho docente, as medidas de natureza econômico-administrativa visando ao controle de gastos, preconizadas pelo programa “Choque de gestão” interferem nas condições de trabalho dos professores, no funcionamento



das escolas e na organização pedagógica. Tais medidas definem limites e estabelecem restrições a que as escolas devem se submeter ao realizar o trabalho pedagógico. (AUGUSTO, 2004)

As escolas são levadas a formar parcerias com instituições filantrópicas e empresas privadas a fim de desenvolver projetos educativos. Isso se deve ao fato de que o Estado, na impossibilidade de atendimento às demandas, exime-se de sua responsabilidade, repassando-a a terceiros, pautado teoricamente na descentralização e na autonomia dada às escolas.

Outra característica, ou consequência, do “Choque de gestão” é reorganizar a forma de remuneração do funcionalismo, substituindo vantagens consideradas históricas por adicionais pautados no desempenho. Os resultados de avaliação de desempenho além de determinar vantagens, indicam as progressões na carreira e norteiam intervenções para redirecionar as ações e até para dispensar integrantes do quadro de pessoal. (AUGUSTO, 2004)

A deterioração do trabalho docente é visível ao se observar a situação funcional dos professores, salários, tempos de trabalho, ausência de investimento em capacitação profissional, perda de direitos, flexibilização nas relações de trabalho e excessivo número de alunos por professor. As condições de trabalho do contexto escolar estão distanciadas do esperado e desejável para a realização de um bom trabalho pedagógico. Os professores são submetidos a situações de extrema dificuldades, tendo que se submeter a outros trabalhos para ampliar os salários, o que agrava a precarização. Os baixos salários, os casos de violência, a pouca possibilidade de desenvolvimento profissional, e a flexibilização de direitos e vantagens, demonstram a precariedade das condições de trabalho na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

É perceptível, que se por um lado o “Choque de Gestão” buscou a agilidade administrativa, por outro, o déficit zero e um novo modelo de gestão focada nos resultados e o corte de gastos com redução de investimentos acarretam diminuição do quadro de pessoal e as inadequadas condições de trabalho revelam-se antagônicas às propostas de ação do próprio Estado, que ficam subentendidas como de melhoria dos serviços educacionais, no discurso oficial.

Além disso, com as mudanças que vêm ocorrendo na rede estadual de ensino, a implementação da avaliação de desempenho e os baixos salários dos professores

revelam a pouca motivação dos mesmos pela carreira docente. Com esse quadro, muitos professores que ingressaram através dos últimos concursos, já pediram afastamento, ficando as escolas desfalcadas de profissionais, sempre causando prejuízo aos alunos.

### **3.3 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EM MINAS GERAIS: UM BREVE HISTÓRICO**

A Avaliação de Desempenho é um processo oriundo da organização empresarial e surge com a preocupação de aumentar a eficiência dos trabalhadores e conseqüentemente da organização das empresas. A informação ao trabalhador sobre seu desempenho, o treinamento a ser recebido, os cargos que podem ser ocupados e as possíveis promoções podem ser vislumbrados nos resultados da Avaliação de Desempenho. (GILLEN, 2002)

Segundo Ambrósio (2001,p.56), “para que as organizações sejam competitivas e possam ter atuação eficiente no mundo globalizado de hoje, é necessário garantir níveis de excelência do desempenho humano, sem o que a organização se vê fadada ao fracasso”.

Dessa forma, a Avaliação de Desempenho constitui um importante instrumento de gerenciamento nas organizações. Baseado em autores como Chiavenato e Mc Gregor, Ambrósio (2001,p. 56) afirma que:

- 1- A Avaliação de Desempenho proporciona um julgamento sistemático para fundamentar aumentos salariais, promoções, transferências e, muitas vezes, demissões de funcionários;
- 2- Através dela pode-se comunicar aos funcionários como eles estão indo no seu trabalho, sugerindo quais as necessidades de mudanças no comportamento, nas atitudes, habilidades ou conhecimento.
- 3- A avaliação permite que os subordinados conheçam aquilo que o chefe pensa a seu respeito. Ela é amplamente utilizada pelos gerentes como base para conduzir e aconselhar os subordinados a respeito de seu desempenho.

No contexto escolar, com as reformas educacionais ocorridas, principalmente na década de 1990, diante de uma ótica neoliberal e de valorização do capital, muitos sistemas educacionais adotaram políticas em que o desempenho e os resultados passaram a ser imprescindíveis na gerência das “escolas – empresas”. De acordo com Gentili (1998,p.24):

(...) “é a avaliação das instituições escolares e o estabelecimento de critérios de qualidade que permitem dinamizar o sistema, mediante uma lógica de prêmios e castigos que estimulam a produtividade e a eficiência”.

A avaliação do trabalho docente é um instrumento que suscita muitas controvérsias. Sua utilização possibilitaria o reconhecimento de alguns professores supostamente melhores que outros. Contudo a avaliação dos professores também pode se tornar contraproducente, se não estabelecer uma perspectiva profissional clara e se o sistema utilizado não for capaz de promover a renovação da prática docente. Avaliar pessoas é um processo que acontece permanentemente durante toda a vida, principalmente no ambiente de trabalho. No entanto, em situações de labor, essas avaliações assumem proporções e conseqüências bastante sérias, pois na maioria das vezes, avalia-se com critérios subjetivos, opiniões vagas e sentimentos ambíguos. Além disso, historicamente, a Avaliação de Desempenho vem sendo empregada com caráter punitivo, apenas para detectar falhas, erros e imperfeições demonstradas pelos profissionais. Segundo Soares (1992), a avaliação ao adquirir caráter punitivo, faz-se acompanhar de sentimentos como medo, culpa, vergonha, sentimentos próprios a todo castigo.

A avaliação é uma ferramenta que permite medir como cada funcionário está desempenhando o seu papel dentro da empresa (escola) e o quanto está correspondendo ao cargo que ocupa na instituição.

Como já foi dito anteriormente, a Avaliação de Desempenho constituiu-se uma das prioridades a ser desenvolvida pelo Estado. Ao avaliar o desempenho das escolas, conseqüentemente, avalia-se o desempenho dos docentes inseridos nesse contexto<sup>9</sup>. Ao mesmo tempo, percebe-se, com essa avaliação, o controle imposto pelo Estado sobre o trabalho realizado pelos profissionais da escola e até mesmo como ela servirá num futuro próximo para “premiar” os mais capazes.

A avaliação de desempenho foi incorporada nas reformas educacionais dos anos 1990 e reformulada a partir de 2003 com o advento de outra reforma: o Choque de Gestão instituído em 2003 no governo Aécio Neves.

Em 1995, a partir da ótica neoliberal, de que a crise educacional existente poderia ser solucionada pela busca da “qualidade e de um melhor gerenciamento de recursos, da implantação de critérios de competitividade e do esforço individual de

---

<sup>9</sup> Neste trabalho será dada a ênfase à Avaliação de Desempenho dos docentes.

cada um dos usuários” (MARTINS,2000,p.35), os sistemas de ensino passam a ser vistos como empresas que precisam se adequar aos interesses do capital e se tornarem competitivos. Ou seja, mostrar resultados.

Diante dessa perspectiva, o trabalho docente passa a receber uma “pressão” por resultados satisfatórios, sendo os docentes cobrados em suas habilidades e capacidades.

A Avaliação de Desempenho é implantada pela Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos e da Diretoria de Seleção e Acompanhamento com objetivo inicial de classificar os candidatos às designações, às funções públicas nas escolas, à distribuição de aulas facultativas dos professores efetivos à elaboração de projetos de reciclagem do servidor, integrando-o ao grupo, com vistas a um melhor desempenho de suas funções. ( AMBRÓSIO, 2001,p.18)

O processo de instauração da avaliação foi norteado por legislação já existente da década de 1950 pela instituição de orientação ao processo da Avaliação de Desempenho nas escolas públicas mineiras. De acordo com Ambrósio (2001,p.18):

“ Esta instituição ditou princípios básicos, para as escolas estabelecerem os critérios em processo de discussão com todos os seus funcionários reunidos em Assembléia Geral, definindo o “por que”, “em que”, “como”, “quando”, “onde” e “por quem” seria feita a avaliação. Segundo a mesma instituição, esta medida evitaria a ambigüidade e garantiria a transparência do processo. Além desses critérios, os instrumentos a serem utilizados e a comissão avaliadora deveriam ser definidos nesta Assembléia”.

Por falta de uma maior articulação no sistema de ensino em Minas Gerais, nem todas as escolas implantaram a Avaliação de Desempenho. Por ter sido uma proposta por adesão, muitas escolas que a colocaram em prática fizeram-no por interesses próprios e não por uma possível coesão com o sistema. Algumas escolas utilizaram inicialmente o processo para “manipularem” situações funcionais, como por exemplo, “classificar e ter argumentos para recusar a designação de funcionários considerados “indesejados” (...). (AMBRÓSIO, 2001,p.19)

Em 1996, a Secretaria Estadual de Educação publicou novas orientações e textos baseados na administração empresarial, para ampliar as informações e os debates sobre a Avaliação de Desempenho.

No ano seguinte, em 1997, a Secretaria Estadual de Educação, através da Secretaria de Recursos Humanos colocou em prática a Avaliação de Desempenho

para professores ou funcionários aprovados no último concurso público realizado pelo Estado, durante o estágio probatório. A partir disso, os instrumentos de avaliação passariam a ser uniformes e o processo começou, obrigatoriamente, a ser realizado de forma sistemática em todas as escolas. Diante de uma rede tão grande, com tantas realidades diferentes, uma avaliação uniforme que não contemplava a heterogeneidade do sistema, causou mal-estar e insatisfação no ambiente escolar.

“ A proposta de implantação da avaliação de desempenho nas escolas públicas mineiras foi instituída por meio de leis, resoluções e orientações do órgão central, sem levar em conta a especificidade da organização escolar e as características da prática docente”. (AMBRÓSIO, 2001,p.71)

Não só a uniformização das diferenças incomodava: uma avaliação de desempenho pautada em princípios administrativos e empresariais sem considerar as especificidades da realidade escolar gerava um grau de desconfiança e temor significativos.

A Instrução nº 3/95 norteou os procedimentos básicos e os princípios que deveriam orientar a discussão sobre a avaliação, a fim de que cada unidade encontrasse e definisse os critérios para o referido processo. Escolhidos e referendados em Assembléia dos funcionários, os critérios e os instrumentos de avaliação, deveriam ser encaminhados às SRE's para que fossem aprovados e se tornassem processos devidamente legitimados (AMBRÓSIO, 2001).

Além de herdar um processo de Avaliação de Desempenho de cunho empresarial e com instrumentos de avaliação considerados ultrapassados, a escola como um todo, além da falta de conhecimento para utilizar tais instrumentos, não teve tempo suficiente para um estudo mais aprofundado de adequação à sua realidade. A Avaliação foi vista mais como um cumprimento de normas, uma formalidade, do que como um processo que pudesse contribuir com a escola e a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Os modelos de Avaliação de Desempenho, cada um idealizado e aprovado pelas escolas, levaram em consideração critérios como: assiduidade, pontualidade, as relações humanas, ética profissional, iniciativa, entre outros. As comissões organizadoras também foram constituídas de diferentes maneiras em cada escola. Algumas foram eleitas em assembléia dos professores, outras tiveram indicados os

membros do colegiado e outras por mera indicação da direção, sem nenhum critério aparente.

Como se percebe, o processo de Avaliação de Desempenho implantado na década de 1990 não ocorreu com os mesmos critérios em todas as escolas, embora ocorresse de forma obrigatória. O pouco conhecimento desse sistema, oriundo do mundo empresarial, levou o processo a uma simples formalidade, um cumprimento de normas, que não contribuiu para a melhoria da qualidade do trabalho docente<sup>10</sup>.

### **3.4 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO “CHOQUE DE GESTÃO”**

Em 2003, tem início o governo de Aécio Neves e com ele o lançamento do Plano Choque de Gestão. Como já foi dito, o “Choque de Gestão” buscava dar dinamismo, modernizar a gestão, dar equilíbrio administrativo e financeiro e transparência aos atos públicos. Acoplada a esses objetivos emergia uma nova avaliação institucional e individual.

Essa avaliação deveria atuar como um radar para indicar direções na busca da melhoria da qualidade dos serviços, do aumento da competência e da recuperação da imagem, não somente do próprio servidor, como também da instituição da qual ele faz parte. (KILIMNIK, 1996)

A Avaliação de Desempenho Individual, daqui por diante ADI, foi implantada pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG) através de lei complementar, decretos e resoluções<sup>11</sup> para o servidor ocupante de cargo de provimento efetivo para o detentor de função pública.

A ADI e a Avaliação Institucional passam a ser institutos prioritários dentro do quadro de gestão adotado no Estado e constituem, juntamente com outras medidas de macro-gestão, um modelo de gestão de recursos humanos baseado no sistema meritocrático.

---

<sup>10</sup> Para mais, ver Ambrósio (2001).

<sup>11</sup> No âmbito do Estado de Minas Gerais a ADI foi implantada, com a Lei Complementar nº 71 de 30 de julho de 2003, regulamentada pelo Decreto nº 43672, de 4 de dezembro de 2003 (alterada pelos Decretos 43810 de 20 de maio de 2004 e 43843, de 5 de agosto de 2004), Resolução SEPLAG nº 15, de 22 de março de 2004, a obrigatoriedade da ADI para o servidor estável, ocupante de cargo de provimento efetivo e do detentor de função pública, e Resolução nº 23, de 22 de abril de 2004, para o servidor ocupante de cargo efetivo ou detentor de função pública em exercício de cargo em comissão ou função gratificada.

Sendo a ADI, obrigatória para todos os funcionários públicos de Minas, a SEE, considerando a complexidade e singularidade da área educacional, optou por instituir normas que expressassem um olhar diferenciado para seu público alvo, dentro dos limites legais<sup>12</sup>.

Diante disso, em conjunto com a SEPLAG a SEE dispôs, por meio da Resolução SEPLAG/SEE nº 5645, de 13 de agosto de 2004, normas específicas para a Avaliação de Desempenho Individual dos servidores em exercício nas Unidades central e regional da SEE/MG e nas Escolas Estaduais.

De acordo com a SEE, a Avaliação de Desempenho Individual objetiva:

- valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor;
- aferir o desempenho do servidor no exercício do cargo ocupado ou da função exercida;
- identificar necessidades da capacitação do servidor;
- fornecer subsídios à gestão da política de recursos humanos;
- aprimorar o desempenho do servidor e do Sistema Estadual de Educação;
- possibilitar o estreitamento das relações interpessoais e a cooperação dos servidores entre si e com suas chefias;
- promover a adequação funcional do servidor;
- contribuir para o crescimento profissional do servidor e para o desenvolvimento de novas habilidades;
- contribuir para a implementação do princípio da eficiência na Administração pública do poder Executivo Estadual, a melhoria da prestação do serviço público e, em especial, da qualidade da educação escolar. (MINAS GERAIS, 2003,p.2)

Para nortear o processo de Avaliação, diferentemente das reformas anteriores, foram estipulados critérios avaliativos propostos pelo Estado e não elaborados por cada setor, Secretarias ou escolas. O processo se tornava único com um mesmo instrumento para todo o setor educacional. Foram colocados como critérios:

- qualidade do trabalho (grau de exatidão, correção e clareza dos trabalhos executados),
- produtividade no trabalho (volume de trabalho executado em determinado espaço de tempo),
- iniciativa (comportamento empreendedor no âmbito de atuação, buscando garantir eficiência e eficácia na execução dos trabalhos),
- presteza (disposição para agir prontamente no cumprimento das demandas de trabalho),
- aproveitamento em programas de capacitação (aplicação dos conhecimentos adquiridos em atividades de capacitação na realização dos trabalhos),
- assiduidade (comparecimento regular e permanência no local de trabalho),

---

<sup>12</sup> Considerando essa complexidade, a SEE em conjunto com a SEPLAG, dispôs por meio da Resolução SEPLAG/SEE nº 5645, de 13 de agosto de 2004, normas específicas destinadas à Avaliação de Desempenho Individual para os servidores em exercício nas unidades Central e Regionais da SEE/MG e nas Escolas Estaduais.

- pontualidade (observância do horário de trabalho e cumprimento da carga horária definida para o cargo ocupado),
- administração do tempo e tempestividade (capacidade de cumprir as demandas de trabalho dentro dos prazos previamente estabelecidos),
- uso adequado dos equipamentos e instalações de serviço (cuidado e zelo na utilização e conservação dos equipamentos e instalações no exercício das atividades e tarefas),
- aproveitamento dos recursos e racionalização de processos (melhor utilização dos recursos disponíveis visando à melhoria dos fluxos dos processos de trabalho e à consecução de resultados eficientes) e
- capacidade de trabalho em equipe (capacidade de desenvolver atividades e tarefas em equipe, valorizando o trabalho em conjunto na busca de resultados comuns) (LC 71/03; Termo final de Avaliação de Desempenho Individual) – (MINAS GERAIS, 2003,p.2).

A ADI foi instaurada dentro de um período avaliatório estipulado pela SEE (anual, de junho a julho do ano seguinte), sendo que o servidor avaliado deveria ter, no mínimo, 240 dias de efetivo exercício, não sendo considerados os afastamentos, licenças, férias ou qualquer interrupção do exercício das atribuições do cargo ou função.

Para execução do processo de Avaliação deveria ser formada uma comissão de avaliação formada por no máximo, cinco e, no mínimo, três componentes, sendo a comissão presidida pelo chefe imediato do avaliado, com representantes dos servidores eleitos por voto secreto e os demais membros indicados pela chefia imediata do servidor ou pelo colegiado escolar. A comissão de Avaliação tem como competências:

- avaliar com objetividade e imparcialidade o desempenho do servidor tendo como subsídio Plano de Gestão do Desempenho Individual – PGDI<sup>13</sup>;
- realizar entrevista de avaliação com o servidor antes do registro do desempenho, devendo seu conteúdo constar, de forma resumida, no Termo Final de Avaliação, com assinatura do servidor;
- consultar, se necessário, servidores que conheçam efetivamente o trabalho desenvolvido pelo servidor avaliado;
- considerar, para fins da avaliação, todos os elementos constantes do processo de Avaliação de Desempenho Individual;
- preencher o Termo Final de Avaliação;
- apurar o resultado final de cada ADI e registrá-la no Termo Final de Avaliação;
- elaborar a Relação dos Resultados da ADI dos servidores avaliados e entregá-la imediatamente à autoridade homologadora;
- elaborar parecer para fundamentar a decisão da autoridade homologadora acerca de pedido de reconsideração, bem como entregar-lhe todos os documentos do processo da ADI, em até cinco dias contados da data da interposição;
- encaminhar à autoridade homologadora, para fins de aplicação da pena de demissão ou

---

<sup>13</sup> O PGDI é um instrumento obrigatório para o Sistema Estadual de Educação. Tem como objetivo definir as medidas necessárias a serem tomadas para o aprimoramento profissional do servidor e ser um indicador concreto para subsidiar o processo de avaliação. Deve ser preenchido anualmente pela chefia imediata em conjunto com o servidor, a partir do primeiro mês do período avaliatório, podendo ser revista ao longo do ano.



dispensa, o formulário com os resultados das avaliações anteriores quando for o caso. (MINAS GERAIS, 2003,p.3)

Após a notificação do resultado da ADI ao servidor, o mesmo poderá, em caso de discordância, interpor pedido de reconsideração, que será avaliado pela comissão de recursos. Esta comissão será formada por três servidores, sendo um membro eleito pelos servidores da unidade e os outros dois indicados pelo diretor, em caso de unidades regionais.

“ Não conhecendo ou julgando improcedente a decisão relativa ao seu pedido de reconsideração, caberá recurso hierárquico ao Secretário de Estado de Educação, com efeito suspensivo, no caso de comprovada a ilegalidade ou irregularidade no processo. O pedido de reconsideração e o recurso hierárquico somente poderão ser interpostos pelo servidor avaliado uma única vez em cada período avaliatório”. (MINAS GERAIS, 2003,p.4)

A homologação do resultado da ADI a cada servidor é o ato que valida o resultado e é de responsabilidade da autoridade imediatamente superior ao chefe imediato do servidor avaliado.

A preparação dos atos de homologação da ADI e o julgamento dos pedidos de reconsideração, com base em parecer elaborado pela comissão de avaliação também fazem parte do rol de tarefas da autoridade homologadora.

Dentre as relações interpessoais criadas pela ADI a mais próxima do servidor avaliado é a que se desenvolve com o chefe imediato. Além de coordenar o processo de ADI, ele tem como competências:

- dar conhecimento prévio ao servidor do início do período de Avaliação de Desempenho Individual, das suas normas, critérios e conceitos a serem utilizados;
- acompanhar o desempenho do servidor durante o período avaliatório;
- preencher o Plano de Gestão do Desempenho Individual – PGDI juntamente com o servidor;
- disponibilizar em tempo hábil os formulários relativos à Avaliação de Desempenho;
- presidir, coordenar, orientar e acompanhar os trabalhos da Comissão de Avaliação;
- permitir ao servidor avaliado, a qualquer tempo, consulta a todos os documentos de seu processo de ADI;
- encaminhar o resultado da ADI do servidor ao setor de pessoal da Unidade Central ou Regional ou à Secretaria da Escola, conforme o caso, para o devido registro;
- notificar o servidor acerca do resultado de sua ADI, por escrito, no prazo máximo de vinte dias, a contar da publicação da homologação;
- notificar o servidor acerca da decisão referente ao Pedido de Reconsideração e ao Recurso Hierárquico, quando for o caso, no prazo máximo de vinte dias contados do término do prazo estabelecido pela análise;
- arquivar em pasta ou base de dados individual os documentos do processo de cada avaliação. (MINAS GERAIS, 2003,p.2)

Nesse trabalho de avaliação, que tem como objetivo de estudo a escola, a chefia imediata é exercida pelo Diretor, que deveria estabelecer, junto com o servidor, um clima agradável para que o processo aconteça. A construção da avaliação se iniciaria pelo respeito da chefia, aos direitos do servidor avaliado que são:

- ser comunicado do início de seu período avaliatório pela chefia imediata;
- ter conhecimento prévio das normas, dos critérios e dos conceitos a serem utilizados na Avaliação de Desempenho;
- acompanhar todos os atos de instrução do processo que tenham por objetivo a avaliação de seu desempenho;
- manifestar-se, em formulário próprio, sobre as condições de trabalho que lhe são oferecidas;
- solicitar o acompanhamento do seu processo de avaliação, no momento da entrevista e do registro de desempenho do servidor no Termo Final de Avaliação, por um representante do sindicato ou de associação, se julgar necessário;
- ser entrevistado pela Comissão de Avaliação antes do registro do seu desempenho no Termo Final de Desempenho;
- Ser notificado do resultado de cada uma de suas avaliações e, quando for o caso, das demais decisões relativas ao Pedido de Reconsideração e ao Recurso Hierárquico;
- consultar, a qualquer tempo, todos os documentos que compõem o seu processo de ADI;
- interpor Pedido de Reconsideração à autoridade que homologou sua avaliação;
- recorrer do resultado do Pedido de Reconsideração, mediante Recurso Hierárquico, ao Secretário de Estado de Educação, nos termos da legislação vigente;
- ter consideradas e atendidas as necessidades de capacitação e treinamento, quando do desempenho insatisfatório, se houver disponibilidade orçamentária e financeira para implementação de tais atividades;
- interpor recurso da decisão de sua dispensa ou demissão ao Conselho de Administração de Pessoal – CAP, conforme o caso. (MINAS GERAIS, 2003,p.4)

O resultado aferido na ADI serviria como critério para cálculo do Adicional de Desempenho – ADE a ser concedido ao servidor público efetivo e ao detentor da função pública para motivar e valorizar o desempenho do funcionário. Além disso, o resultado é requisito necessário ao desenvolvimento na respectiva carreira do servidor público estável, ocupante de cargo de provimento efetivo, e do detentor de função pública, nos termos da lei 10245/90, por meio da progressão e promoção. O servidor público estável e o detentor de função pública podem sofrer pena de demissão e dispensa respectivamente em caso de: obterem dois conceitos sucessivos de desempenho insatisfatório; três conceitos insatisfatórios intercalados/interpolados em cinco avaliações consecutivas; ou quatro conceitos interpolados/intercalados de desempenho insatisfatório em dez avaliações consecutivas.

A perda do cargo de provimento efetivo ou a dispensa da função pública somente poderá ocorrer após instauração de processo administrativo pelo Secretário de Estado de Educação de acordo com a lei nº 869, de 5 de julho de 1952.

Os atos de demissão e de dispensa serão publicados no Diário Oficial, com menção apenas ao cargo ou função, ao número de matrícula e à lotação do servidor. O servidor demitido ou dispensado, devidamente notificado pelo Secretário de Estado de Educação poderá ainda entrar com recurso junto ao Conselho de Administração de Pessoal – CAP, com efeito suspensivo, contra pena a ele aplicada, sendo o Conselho a última instância da apelação do servidor. Após o trâmite legal, concluídos os trabalhos, o CAP deverá encaminhar todo o processo de ADI à Secretaria Estadual de Educação para demais providências e posterior arquivamento.

Analisando este resumo do processo de Avaliação de Desempenho implantado em Minas Gerais, nota-se a preocupação de premiar quem produz mais e, ao mesmo tempo, a extinção de direitos adquiridos pelo servidor público, já que, para o cálculo de adicionais, o tempo de serviço passa a ser substituído pelo desempenho.

Esse quadro se coaduna com a ótica neoliberal de flexibilização, extinção de direitos e precarização do trabalho. A lógica de premiar por desempenho é coerente com o leque de reformas que reduzem direitos e vantagens e que, conseqüentemente implicam salários mais baixos, retirando-se as vantagens conquistadas com o tempo de serviço (biênios, quinquênios) e de cargo (gratificação) – benefícios desestimulados no novo plano de carreira dos docentes do Estado.

Sobre esse assunto, Melo e Augusto (2004,p.149) ainda discorrem:

“ As sucessivas reformas administrativas e empreendidas pelo governo estadual vêm alterando a valorização do tempo de carreira, que se traduz em diferenças salariais bem como na incorporação de benefícios às aposentadorias, sempre no sentido de sua extinção. O contexto atual da administração pública enxuga, reduz e desqualifica os direitos dos trabalhadores em educação”.

Segundo Castel (1998), a precarização do emprego e do desemprego se inseriu na dinâmica atual da modernização e é conseqüência dos novos modelos de reestruturação produtiva e de luta pela competitividade. A precarização é um processo central decorrente das novas exigências tecnológicas e econômicas do capitalismo.

A inadequação das condições de trabalho mostra o distanciamento entre o que se teorizava nas reformas educacionais e o que na prática é experimentado no “chão

da escola” da rede estadual. Esse distanciamento é o motivo da grande insatisfação e revolta dos docentes; a falta de reconhecimento profissional dos educadores por parte dos governantes tem sido a principal causa de conflito nas relações de trabalho. A análise de dados sobre a situação funcional dos professores, os salários, o tempo de trabalho, a ausência de investimentos em capacitação profissional, a perda de direitos, a flexibilização nas relações de trabalho, o excessivo número de alunos por professor, o grande número de professores designados, levam à conclusão que existe uma deterioração das condições de labor. Esses fatores levam-nos a um questionamento sobre a qualidade de ensino do sistema que deveria se pautar não só pela sua capacidade de organização, mas também pelas condições de trabalho e capacitação que oferece. Marchesi e Martin (2003,p.106) discorrem sobre o assunto:

“ A motivação dos professores e sua participação nas mudanças educativas também são estreitamente ligadas com as possibilidades que lhe são oferecidas para progredir em sua profissão. Desta forma um tipo de estrutura que estabeleça uma via de progressão na carreira docente é necessária para assegurar um maior atrativo a essa profissão (...) devem estabelecer as condições para seu acesso e o reconhecimento profissional ou econômico associado à dedicação: aumento salarial depois de cumprir determinados requisitos como dedicação, formação, avaliação.

Outro ponto importante a ser analisado é o impacto que um processo de Avaliação de Desempenho pode causar nas relações sociais no interior da instituição escolar – muitas vezes pautadas por critérios de favoritismos e punições (SANTOS, 2004) e como isso pode influenciar os resultados da instituição. Tomando como exemplo a Inglaterra, onde algumas medidas implantadas colocam o pagamento baseado no desempenho, a autora afirma que “torna-se difícil uma avaliação objetiva e imparcial, quando as relações do cotidiano estabelecem redes de amizade e de resistências entre corpo docente e direção da escola” (SANTOS,2004,p.1150). Entender essas relações e a organização do processo da Avaliação de Desempenho dentro da instituição é um dos objetivos deste estudo.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração neste contexto é a performatividade. As reformas educacionais ocorridas nos últimos vinte anos são caracterizadas pela contenção dos gastos públicos, com a visão de se aproveitarem apenas os recursos já empregados e justificados pela necessidade de modernização administrativa (OLIVEIRA,2003). Tais reformas apresentam um novo perfil do

trabalhador docente, a partir de prescrições sobre um novo modo de realizar o trabalho e novas diretrizes acerca da atuação docente.

“Se por um lado, as novas atribuições estão consistentes com a gestão democrática, conforme previsto na Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Lei 9394/96, que pressupõe envolvimento do professor na gestão escolar; por outro lado, indicam estar em similitude com as novas competências definidas para os trabalhadores na área empresarial” (...). (AUGUSTO, 2004,p.16,17)

Com esse quadro, “se delinea uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino” (SANTOS,2004,p.1146). Duarte (1997) afirma que a ênfase política atualmente recai na questão da produtividade do trabalho, pressupondo que o funcionário/professor não tem interesse pelo destinatário dos serviços prestados – o aluno. “Essa premissa justifica medidas de desregulamentação de direitos e vantagens atribuídos aos professores, enquanto funcionários públicos, com a finalidade de produzir alterações que traduzem ganhos de produtividade”. (DUARTE, 1997,p.256)

Já Ball (2002) afirma que os elementos – chave das reformas educacionais são o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade, assumindo o caráter de tecnologias políticas da reforma. “Vários elementos dessemelhantes estão inter – relacionados nestas tecnologias, envolvendo formas arquiteturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia. (BALL, 2002,p.6)

A performatividade, uma das tecnologias políticas desse processo, pode ser entendida como cultura e modo de regulação, “que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2002,p.4). Nessa nova forma de gestão de recursos humanos, de acordo com os documentos oficiais próprios, ganham destaque as avaliações, os relatórios, as promoções e os ganhos por produtividade, o estabelecimento de metas e a conferência de seu cumprimento.

“Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a qualidade, a validade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação”. (BALL, 2002,p.4)

A implantação da ADI em Minas Gerais cria mecanismos que valorizam os comportamentos empreendedores, levando os servidores a conhecerem os seus pressupostos institucionais e a se identificarem com eles, convergindo suas ações em prol da instituição, produzindo um grande volume num curto espaço de tempo, cumprindo as demandas de seu trabalho. O servidor passa a ser responsável pela sua estabilidade no emprego, antes direito adquirido, agora medido pela “qualidade” do seu desempenho profissional. A cada servidor é dada a responsabilidade de se lançar no mercado de trabalho e nele se manter, sobreviver à competição. Segundo Ball (2002,p.8) esse processo é denominado “nova cultura da performatividade competitiva”.

No momento em que se estabelece o pagamento através da medida do desempenho, percebe-se a importância dada à avaliação e a ênfase dada aos resultados, produzindo novos valores, novas formas de relacionamento e de interação entre os sujeitos. Toda essa gama de estratégias, intervenções e ações, aliadas à vigilância do comportamento alheio acaba por introjetar a lógica produtivista e a racionalidade gerencial (MELO E AUGUSTO, 2004), configurando um novo perfil de “sujeitos empresariais”, nas palavras de Ball (2002).

Tal situação aponta para dificuldades em se formarem organizações solidárias, coletivas, resistentes e ativas face às mudanças ocorridas e às reformas implementadas, sinalizando possivelmente para o individualismo e a concorrência entre pares.

#### 4 METOLOGIA DA PESQUISA: O CAMINHO PERCORRIDO

O tema deste trabalho, Avaliação de Desempenho Docente, é um tema atual e polêmico. Vem despertando o interesse não só do administrador e dos docentes, como também da comunidade escolar, que vê nesse “mecanismo de controle”, uma forma de o Estado garantir (ou pelo menos tentar garantir) uma melhor qualidade de ensino para o sistema.

Ao analisar esse contexto, é necessário entender as relações que são criadas no processo, entre avaliados e avaliadores, e procurar compreender até que ponto o processo de Avaliação de Desempenho pode interferir no trabalho docente e conseqüentemente na melhoria da qualidade de ensino do sistema.

Para responder a essas e outras questões será realizado um trabalho investigativo baseado numa pesquisa de cunho qualitativo. Essa modalidade de pesquisa pode ser caracterizada como tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

De acordo com Ludke e André, (1986,p.11):

“ A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (...). A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”.

Neste trabalho, o ambiente social é a escola, local onde se desenvolve o processo ensino-aprendizagem, onde o professor realiza seu labor profissional e onde as relações interpessoais acontecem diariamente num embate de idéias, de concepções políticas, culturais, sociais e filosóficas.

Ao analisar o trabalho docente é necessário perceber as condições que são oferecidas ao exercício profissional. Embora situadas dentro de um mesmo sistema educacional, cada escola possui seu contexto, sua realidade, uma clientela diferenciada e recursos didáticos e logísticos próprios. Além disso grupos diferentes de docentes habitam as escolas, todos, porém, sujeitos a um mesmo sistema de avaliação de desempenho.

Dentro da ótica da pesquisa qualitativa, onde os significados das ações e as relações interpessoais são mais relevantes que a regularidade desses eventos, o

investigador deve procurar dar qualidade à sua pesquisa e a seus achados, primando por compreender o fenômeno educacional em suas várias facetas, dentro do contexto em que ele acontece.

Assim o trabalho de pesquisa foi realizado em três escolas da rede estadual de ensino de Juiz de Fora com o intuito de compreender a implantação da Avaliação de Desempenho Docente, incorporada ao funcionalismo público do Estado pelo programa “Choque de Gestão”. Procurou-se investigar os desdobramentos dessa política e como ela pode interferir na qualidade de ensino do sistema estadual de ensino e na formação do professor foram os pontos a serem investigados. E ainda, a análise das relações interpessoais que aconteceram no processo entre avaliadores e avaliados e a Direção escolar.

Considerando o processo de Avaliação de Desempenho exposto no capítulo anterior, a pesquisa foi realizada com professores efetivos avaliados, membros da comissão avaliadora e Direção da escola em número proporcional<sup>14</sup>. Em cada escola foram entrevistados três professores, sendo dois professores avaliados pelo processo e um professor participante da comissão avaliadora, além do diretor da escola.

Finalmente, por se tratar de trabalho a ser desenvolvido em âmbito local, procurou-se conhecer de que forma a Superintendência Regional de Ensino, em Juiz de Fora, interpreta, monitora e subsidia o processo de Avaliação de Desempenho Docente do Estado de Minas Gerais. Dessa maneira foram entrevistados os funcionários da 18ª SER que compõe o setor de recursos humanos da mesma, responsável pela implantação e coordenação da ADI em Juiz de Fora e região.

Este trabalho foi desenvolvido em diversos ambientes, o que permite comparar os resultados obtidos em cada escola, revelando-se o que existe de comum e de específico em cada uma delas.

Para realizar a coleta de dados da pesquisa, foi utilizada a entrevista semi-estruturada, diferenciada para cada segmento e abordando os pontos considerados mais importantes e tênues do processo em questão. Os entrevistados foram questionados sobre os pontos positivos e negativos do processo de avaliação, assim como a sua influência e repercussão na melhoria (ou não) da qualidade de ensino e do trabalho docente. Sobre a entrevista Bogdan, Biklen (1994,p.134) afirmam:

---

<sup>14</sup> Tanto as escolas, como professores e funcionários da SEE e SRE receberão nomes fictícios



“Em investigação qualitativa, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Sem dúvida, a entrevista é uma forma direta de captação da informação desejada, independente do assunto ou do informante que está sendo entrevistado (LUDKE e ANDRÉ, 1986), possibilitando que todas as questões ligadas à pesquisa fossem reveladas pelos agentes envolvidos. Os professores avaliados no processo em pauta deram informações pessoais sobre as conseqüências e repercussões do sistema de Avaliação de Desempenho. Os membros da comissão avaliadora expuseram como o processo acontece dentro da escola e como ele é organizado. Da mesma forma, a direção da escola prestou informações importantes sobre a melhoria da qualidade de ensino com o processo de Avaliação de Desempenho e sobre as relações interpessoais que incidem no processo. Cabe ainda ressaltar as informações advindas do órgão administrativo, no caso a SRE, que acrescentaram detalhes valiosos relativos à implantação e ao monitoramento do processo de Avaliação de Desempenho.

Sobre a entrevista como método, Ludke e André (1986,p.33,34) afirmam:

“ Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários, ou de técnicas projetivas, nas entrevistas a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”.

Com esse recurso metodológico, procurou-se obter o maior número possível de informações, que pudessem não só responder aos questionamentos desta pesquisa, mas também demonstrar as especificidades de cada escola, de cada pessoa envolvida nas entrevistas e a validade desta investigação para a melhoria do ensino em nossas escolas.

Os dados, deve-se dizer, foram analisados sob influência da interação com os entrevistados, mas também foram interpretados de acordo com a experiência profissional do investigador e com o contexto teórico em que se situou o assunto.

Cabe ressaltar que as entrevistas foram estruturadas a partir de categorias de análise, que nortearam e ajudaram no relato dos dados obtidos. Os nomes das escolas e dos sujeitos envolvidos são fictícios, preservando-se a identidade dos colaboradores.

#### **4.1 DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE**

Para o desenvolvimento dessa proposta serão definidas as categorias que nortearam este trabalho de análises das escolas. As categorias foram as seguintes:

- Avaliação de Desempenho X Avaliação Institucional.
- Qualidade de Ensino X Autonomia Docente.
- Relacionamento Interpessoal X Proposta Coletiva da Escola.

Finalizando o capítulo faremos a análise dessas categorias, à luz dos dados obtidos nas três escolas onde o trabalho foi desenvolvido.

##### **4.1.1 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PROFISSIONAL X AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

A Avaliação de Desempenho Profissional, como já foi dito, tem suas bases pautadas no setor empresarial, em que as grandes corporações preocupadas com a produção e prestação de serviços “medem” o desempenho dos funcionários promovendo ajustes, que priorizem a melhoria da eficiência produtiva.

Na Educação, a avaliação do desempenho docente, além de gerar controvérsias e dúvidas, normalmente é implantada de forma generalizada, sem levar em conta as especificidades do contexto escolar, do trabalho docente e do cotidiano das escolas.

Em Minas Gerais, a Avaliação de Desempenho Individual lançada em 2003 pelo Governo do Estado, tentou de forma integrada, instituir um instrumento que atendesse o funcionalismo estadual. A Secretaria Estadual de Educação visualizando as especificidades do setor educacional promoveu modificações nos critérios de avaliação atendendo as demandas da Educação. Ainda assim, o instrumento, dentro dos seus critérios de avaliação, generaliza realidades totalmente

distintas, comparando e nivelando escolas que oferecem ótimos recursos aos seus trabalhadores, convivem com outras que quase nada têm a oferecer. Nestas, medir qualidade de trabalho e produtividade torna-se tarefa ingrata para quem avalia.

A ADI implantada em Minas Gerais, descrita no capítulo três deste trabalho, vem sofrendo, no seu formato, modificações que devem ser ressaltadas. As alterações foram instituídas pelo decreto nº 44559 de 29 de junho de 2007, que regulamentou a lei nº 71/2003, sendo as principais:

- Mudança do período avaliatório, que era de 01/07 a 30/06 do ano seguinte para 01/01 a 31/12 adequando ao calendário letivo das escolas estaduais.
- Mudança na metodologia padrão da avaliação com maior autonomia para o órgão responsável, podendo alterar critérios e metodologia, prazos e procedimentos.
- Abertura para se promover a entrevista, que antes era obrigatória, de maneiras menos formais.
- Maior liberdade na formação das comissões de avaliação.
- Definição de prazos para lançamento dos dados da avaliação.
- Maior foco nos direitos e também nos deveres do servidor.

É perceptível que, o processo de Avaliação de Desempenho Individual está se modificando, se atualizando e se adequando às realidades de cada setor do funcionalismo público. Porém, a falta de informação e a falta de crença nos mecanismos e metodologias de avaliação são fatores que levam o processo a entraves e pouca aceitação no meio educacional. É quase unânime, no meio docente, a opinião de que a Avaliação de Desempenho é importante e deve acontecer no contexto escolar, mas não da forma como vem sendo realizada.

É necessário entender o objetivo real da Avaliação de Desempenho e como inseri-la no cotidiano da escola. Nesse plano, a Avaliação assume uma dicotomia entre uma ação diagnóstica e outra classificatória. Na primeira deveria ser mensurado o grau de envolvimento e comprometimento do professor, sua formação e sua metodologia de ensino, no sentido de ampará-lo e de refazer aquilo que não tenha sido alcançado.

No entanto percebe-se que a Avaliação de Desempenho tende a ser classificatória atribuindo notas e conceitos como forma de recompensas aos bem avaliados ou punições àqueles que não obtiveram bons resultados. Segundo Luckesi (1998,p.34), “desta forma o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim, como meio de julgar a prática e torná-la estratificada”.

O mesmo autor faz considerações sobre a avaliação classificatória e a diagnóstica refletidas no discurso sobre a Avaliação de Desempenho:

“Com a função classificatória a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação“. (LUCKESI, 1998,p.35)

Paralelamente a essas perspectivas, a Avaliação de Desempenho pode ser influenciada pela Avaliação Institucional, dentro de padrões estipulados pelo Estado para medir o grau de qualidade de ensino oferecido pelas instituições.

A necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre a escola, sua realidade e suas reais condições e buscar a melhoria da qualidade de ensino remetem à avaliação, que nesse sentido, torna-se importante subsídio para o diagnóstico e para a tomada de decisão no espaço escolar.

No Brasil, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – foi a primeira iniciativa para se conhecer mais profundamente o sistema educacional. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no país, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, esses processos de avaliação nem sempre trazem melhorias efetivas às escolas. São realizados por amostragem e a abordagem avaliativa direciona-se mais para os resultados da aprendizagem do que para o processo escolar em si. Além disso, muitos aspectos que envolvem o contexto escolar acabam não sendo apontados durante o processo, pois o mesmo foca a aprendizagem.

De uma forma semelhante, é criado em 2000 no Estado de Minas Gerais, o SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica. O sistema, criado em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, objetiva entender o funcionamento e as dimensões do sistema público de ensino do Estado, buscando o aperfeiçoamento e a eficácia deste sistema. Esse programa deve medir o desempenho acadêmico dos alunos do ensino básico de Minas Gerais na escala do SAEB e colocar os resultados à disposição das escolas para o seu planejamento pedagógico e também para o público em geral, sem, contudo, objetivar a competição entre as escolas. (SOARES E ANDRADE 2006)

O que se percebe, no entanto, é o aparecimento de um ranking natural entre as escolas participantes, o que leva a questionamentos sobre a qualidade das unidades, a competência dos professores sem levar em conta a realidade e o contexto de cada escola e as condições de trabalho dos docentes. As escolas que se destacam no processo são consideradas as melhores mesmo havendo distorções na aplicação das avaliações no sistema.

Mais recentemente, com a instituição do Termo de Pactuação de Metas, cada escola se compromete a alcançar determinadas médias de proficiência. Essas metas, combinadas com os resultados do SIMAVE, tornam-se critérios para a concessão do prêmio por produtividade às escolas.

Para o governo trata-se de uma medida inovadora, que valoriza o funcionalismo público fomentando a prestação de serviço com qualidade e ao alcance da população. O prêmio é baseado no mérito, na avaliação de desempenho do funcionário e da instituição pública à qual ele presta serviço.

Para o funcionalismo público, embora o prêmio por produtividade seja um bônus financeiro, ele não se constitui como um fator agregador do trabalho. Ao contrário, para muitos, a sistemática pode levar a uma crise ética, jogando trabalhador contra trabalhador, num mundo onde a noção de “empregabilidade” é sinônimo de sobrevivência. Sem contar que esse tipo de bônus pode ser retirado pelo governo a qualquer momento. O que se espera, na verdade, são melhores salários para a categoria, melhores condições de rede física do sistema de ensino mineiro, maior capacitação profissional dos docentes, melhorando com isso a qualidade de ensino das escolas públicas de Minas.

#### 4.1.2 QUALIDADE DE ENSINO X AUTONOMIA DOCENTE

O termo qualidade de ensino vem sendo atualmente, alvo de controvérsias e questionamentos, seja no âmbito escolar onde fatores como a formação docente e recursos materiais interferem na condução do processo educacional, seja no âmbito administrativo onde a formação de políticas educacionais e de investimentos nem sempre levam à melhoria da qualidade de ensino – de fato, tem sido difícil mensurar os índices relacionados ao fator “qualidade”.

No exercício da docência é muito importante considerar a formação, a qualificação e a capacitação do professor, para que haja um ensino de qualidade, haja vista que este trabalho exige alto grau de competência técnica. Planejar um ensino “de qualidade”, sem levar em consideração esses aspectos é fazer opção pela precariedade, pela não aprendizagem, pelo fracasso escolar.

Da mesma forma, o investimento realizado em Educação pelo Estado revela a prioridade no processo educativo: escolas bem equipadas, com recursos pedagógicos amplos, com professores bem remunerados e com projeto político pedagógico bem definido parecem ser o caminho para um trabalho que prima pela qualidade. Esses recursos, ainda poucos, colocam a rede pública de ensino diante de uma realidade apropriada para otimização do processo educacional. Por sinal, o Estado tem delegado essa função, já que a partir dos anos setenta, o que se percebe é a silenciosa política de privatização do setor público de ensino, o que leva o Estado a se ausentar dessa obrigação.

Outro fator importante é a autonomia da gestão escolar. As relações democráticas que acontecem no interior da escola devem ser possibilitadas por uma gestão autônoma que delimite os deveres, mas, acima de tudo, que reconheça os direitos de todos os envolvidos no processo. Garantir a autonomia da gestão escolar é condição indispensável para a qualidade de ensino.

No sistema de Ensino de Minas Gerais percebe-se um investimento, não só financeiro, mas também organizacional por parte do governo. Algumas medidas, como o ensino fundamental de nove anos, a Avaliação de Desempenho Individual e o Sistema Mineiro de Avaliação Escolar, (SIMAVE) demonstram o interesse de melhorar o nível da Educação oferecida pelo sistema estadual e inovar na área.

Porém, os problemas básicos de infra-estrutura das escolas, a falta de recursos materiais e logísticos, o excesso de alunos dentro das salas de aula, a falta de capacitação dos docentes e sua má remuneração têm contribuído para que os resultados ainda estejam abaixo do que se espera para o sistema mineiro. Além disso, são constantes os movimentos grevistas dos docentes em busca de melhores salários e condições de trabalho e de maior autonomia. Todos esses fatores, com certeza, vão influenciar na qualidade do trabalho escolar executado dentro das escolas públicas. Não só de Minas, mas do país inteiro.

A utilização do termo autonomia tem sido, atualmente, alvo de muitas polêmicas no setor educacional. O entendimento de algumas ações como autônomas, esconde processos de puro autoritarismo e de individualidade dos sujeitos inseridos no contexto escolar.

É muito comum ouvir o professor reclamar da sua perda de autonomia, que não pode fazer isso ou aquilo. Também é correto afirmar, que muitas das deliberações cotidianas na escola são formalizadas de cima para baixo, tornando o professor, às vezes, um mero “tarefeiro”, cumpridor de normas e regulamentos intrínsecos à instituição.

Porém, a autonomia deve ser uma conquista coletiva, de maneira que a vontade de um não impeça a satisfação das necessidades do todo. Uma escola autônoma não é aquela onde se faz o que se quer, mas uma escola onde os princípios da coletividade, baseados nas experiências e necessidades dos indivíduos, se fortalecem na execução de seus projetos e processos político-pedagógicos, objetivando o crescimento de todos e o bem comum.

Essa autonomia, que cada vez mais escapa do professor, passa a ser exercida pelos administradores da Educação. Os especialistas, que muito longe dos muros das escolas formatam pacotes educativos que não condizem com o contexto escolar e que em muitos casos são fruto de puro modismo contribuem para tolher a autonomia do professor e diminuir o seu papel fundamental no processo educativo – de sujeito da sua ação, o professor passa a ser um mero consumidor desses pacotes.

Ainda sobre a questão da autonomia é interessante citar Teixeira (1992,p.107):

“(...) embora possa haver maior autonomia docente em uma ou outra escola, o professorado está cada vez mais subordinado à legislação, ao regimento e às normas formais e informais, aos “pacotes educacionais”,

tecnologias de ensino, livros didáticos, calendários, horários e diversas modalidades de controle e supervisão de seu tempo e trabalho”. “... a própria rotina de um professor o impede de pensar, questionar, criar e conceber seu trabalho, em quaisquer níveis e tipos de cursos do ensino privado. O acúmulo de carga horária, disciplinas, conteúdos e programas, o excessivo número de alunos em sala, somando às várias turmas, turnos, redes de ensino e escolas onde leciona retira-lhe qualquer possibilidade de refletir os porquês e para quê da sua atividade. E isto é o mais importante. O professor torna-se estranho à sua própria obra. Assim, está posta a alienação do trabalho docente”.

Embora a citação anterior seja voltada à escola privada, ela espelha também a escola pública, onde todas as características enumeradas se mantêm semelhantes. Inclusive as orientações curriculares realizadas no sistema de ensino mineiro, através dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) são elaborados fora das escolas, sem a participação direta dos docentes e direcionam série a série, aquilo que os professores deverão trabalhar nas escolas.

Também a Avaliação Institucional, realizada através de instrumentos próprios, não tem nenhuma participação dos docentes, estes são meros aplicadores dos testes que muitas vezes contêm questões que nem foram trabalhadas com os alunos em sala de aula.

Outro aspecto que contradiz a autonomia do professor é o currículo do ensino médio nas escolas públicas cujos alunos participam de programas de ingresso às universidades públicas. Nesses programas, normalmente, os conteúdos exigidos estão em desalinho com o que é trabalhado pelo professor, causando prejuízo aos alunos que participam dessas seleções. Mais uma vez, o professor fica aquém do “confronto” entre universidade e sistema público estadual de ensino.

Como se percebe, a autonomia do professor parece estar restrita à sala de aula e ao relacionamento do docente com o aluno. Mesmo assim, o professor fica “refém” de formalidades e burocracias que lhe são impostas, ora por especialistas, ora por diretores pedagógicos. Estes, por sua vez, estão subordinados a uma hierarquia, externa à escola, de inspetores escolares, superintendentes regionais e secretários de educação.

Esses desmandos hierarquizados influenciam o trabalho da escola e as relações formais e informais que acontecem naquele espaço. Para melhoria desses processos, Rodrigues (2006,p.58) comenta:



“A escola pública pode contribuir para a construção desta perspectiva da autonomia e, conseqüentemente, com a ampliação do espaço público desde que empreenda no seu processo político pedagógico, relações que superem as hierarquizações. Isso requer que educandos, seus familiares e demais membros da sociedade civil tenham maior poder decisório sobre os interesses, rumos e metas a serem perseguidas dentro da escola”.

Seguindo tal raciocínio, é necessário que as escolas se sociabilizem e abram seus portões. É essencial criar mecanismos para maior participação da comunidade, melhorando os relacionamentos e a colocando como co-responsável pelo processo educacional.

#### **4.1.3 RELACIONAMENTO INTERPESSOAL X PROPOSTA COLETIVA DA ESCOLA**

A humanização das relações dentro das empresas tem sido preocupação constante por parte dos gestores. O ambiente de trabalho constitui, hoje em dia, um referencial para o desenvolvimento da qualidade de serviços prestados pela empresa pois influencia diretamente a motivação do empregado, que, por sua vez, determina o sucesso da empresa de acordo com a performance funcional.

Para gerir uma organização, seja ela empresa, escola, igreja ou fábrica, é fundamental perceber o seu clima organizacional, seu ambiente interior e sua atmosfera psicológica. O clima organizacional é o ambiente humano dentro do qual as pessoas desenvolvem o seu trabalho. Constitui a qualidade ou propriedade do ambiente organizacional aquilo que é notado ou experimentado pelos participantes da empresa e que influencia o seu comportamento. Assim, o clima organizacional é positivo quando proporciona satisfação das necessidades dos participantes, produzindo elevação do moral e da motivação interna. É negativo quando gera insatisfação e frustração das necessidades.

Sobre esse assunto, Teixeira(2002,p.40) comenta:

“ (...) Apesar de se estruturarem de modo semelhante, as escolas acabam por diferenciar-se, constituindo identidades próprias, culturas escolares nas quais os grupos vivenciam diferentes códigos e sistemas de ação. A cultura interna das escolas varia como resultado da negociação que dentro delas se dá entre as normas de funcionamento determinadas pelo sistema e as percepções, os valores, as crenças, as ideologias e os interesses imediatos de administradores, professores, funcionários, alunos e pais de alunos”.

As escolas têm sido vistas, cada vez mais, como empresas. Seja na sua forma de se organizar, seja no planejamento de ações e metas a serem perseguidas durante o ano letivo. A própria Avaliação de Desempenho que, citada no capítulo I, é oriunda do meio empresarial e traz para a escola uma característica própria das grandes corporações.

O diferencial na escola é a grande diversidade de opiniões e crenças baseadas em questões políticas, científicas, religiosas, culturais, sociais e profissionais. Cada professor, cada aluno, cada funcionário, cada pai numa instituição escolar traz consigo crenças próprias e experiências que influenciam diretamente a harmonização (ou não) do ambiente de trabalho. Na escola, o trabalho em equipe nem sempre é organizado com facilidade, pois chocam-se os interesses dos vários segmentos que a compõe, às vezes não são comuns.

“ Uma escola não é um somatório de salas de aula onde os professores são individualmente responsáveis pela prática pedagógica ali desenvolvida. Ela é uma entidade sócio-cultural, formada por grupos relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação, num processo que faz dela, ao mesmo tempo produto e instrumento cultural”. (TEIXEIRA 2002,p.90)

Além disso, o objetivo da escola se diferencia dos objetivos de uma empresa, já que as organizações empresariais são criadas para a produção de bens materiais concretos objetivando o lucro. Nas instituições escolares, além de visar a determinados fins de caráter abstrato, a prestação de serviços concentra-se diretamente no elemento humano. (PARO, 2001)

No mundo atual, onde a competitividade aflora em todas as relações, a individualidade aparece como o grande obstáculo, não só ao bom ambiente de trabalho, como também à produtividade da instituição e aos seus objetivos. Constitui grande desafio psicológico “trabalhar” as pessoas em direção à aceitação do limite representado pelo outro, rumo ao auto-conhecimento, e à humildade de admitir que precisamos uns dos outros para o desenvolvimento da competência de cada um.

Como se vê, a criação de um bom clima de trabalho, principalmente na escola, não é tarefa das mais fáceis. Porém essa tarefa é um pré-requisito para que a escola consiga alcançar suas metas e conseqüentemente melhorar a qualidade dos serviços prestados à comunidade que atende.

Para minimizar essa deficiência da escola, tem-se adotado a elaboração de uma proposta coletiva, onde todos os envolvidos, professores, direção, alunos, funcionários e pais, decidam em consenso os rumos e decisões a serem tomados pela escola.

Essa proposta pedagógica, juntamente com o regimento escolar, deve nortear todas as ações da escola e ser construída coletivamente a fim de que, se formem interesses comuns e ações conjuntas fortalecedoras do processo educacional.

“Na sua dimensão integradora, o projeto político pedagógico da escola pode ser visto como a proposta educativa da unidade de ensino capaz de mobilizar, orientar e dirigir todas as ações no âmbito da instituição em consonância com as concepções básicas dos elementos envolvidos, com suas reais possibilidades e as necessidades da comunidade atendida”. (TEIXEIRA, 2002,p.95)

Na concepção da gestão democrático-participativa, o planejamento e a prática da proposta pedagógica demanda uma participação coletiva, envolvendo de fato todos os integrantes da comunidade escolar. Para isso, a escola deve gerar o debate, concatenando em proveito de uma ação efetiva fortalecida pela participação de todos.

A construção da proposta deve considerar não só o plano pedagógico, mas também o político pois embora tenham características próprias, essas perspectivas são indissociáveis. (VEIGA NETO, 1996)

Ao elaborar sua proposta pedagógica, a escola passa a exercer coletivamente sua autonomia, reconhecendo sua realidade e buscando as maneiras e os caminhos para alcançar suas metas e objetivos. Nesse contexto, os atores envolvidos na complexa engrenagem são levados a perceber a importância do seu envolvimento e pertencimento à escola onde trabalham, e o quanto são responsáveis pelo sucesso ou fracasso desse processo educativo.

Com essas premissas, esse trabalho procurou conhecer a forma como a ADI foi implantada na jurisdição da 18ª SRE e as impressões dos profissionais do setor de recursos humanos dessa instituição, responsáveis pela organização e implementação do processo.

Além disso, buscou observar a realidade de três escolas públicas do município de Juiz de Fora, pertencentes à Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais,

investigando como a ADI é executada naqueles espaços e como ela se conecta aos processos ali existentes.

## **5 AS QUESTÕES TÉCNICAS DA ADI E O SEU COTIDIANO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Nesse capítulo, serão focalizadas as questões técnicas que envolvem a ADI. Como já foi dito, a ADI é um processo que ocorre em todo o funcionalismo público do Estado de Minas Gerais. Na área educacional cabe à SEE, a coordenação desse trabalho, que é dividido regionalmente pelas Superintendências.

Em Juiz de Fora, área de atuação da 18ª SRE, a ADI é coordenada pelos servidores do Setor de Recursos Humanos, que além de coordenar o processo, capacitam e fazem a manutenção dos dados inseridos no sistema pela escola.

Com intuito de enriquecer esse trabalho e, ao mesmo tempo, investigar as questões técnicas da ADI, foi realizada entrevista com os servidores responsáveis pela implementação da avaliação em Juiz de Fora. Os servidores Marcos, Flávio, Luana e Marta discorreram sobre questões técnicas que envolvem a ADI e sobre questões centrais abordadas neste trabalho como: qualidade de ensino, capacitação, Avaliação Institucional, entre outras.

Ainda neste capítulo será abordada a realização da ADI nas escolas. Procurou-se neste trabalho caracterizar cada escola no seu aspecto físico, na sua organização funcional e na sua realidade pedagógica.

Esta pesquisa foi realizada em três escolas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Para se conhecer melhor a realidade das escolas, os diretores responderam a um questionário (ANEXO II), em que foram pontuados alguns aspectos relacionados a recursos humanos, materiais e logísticos. Com esse instrumento, fica mais fácil entender o contexto escolar e as especificidades de cada escola.

### **5.1 A ADI NAS ESCOLAS DA 18ª SRE**

De acordo com os servidores, a ADI ocorre regularmente em todas as escolas da jurisdição da 18ª SRE, desde o ano de 2004 e no final de 2008 está sendo completado o quarto período avaliatório.

Segundo a servidora Luana, a 18ª SRE recebe orientações da SEE da Diretoria de Avaliação de Desempenho (DIAD), relacionadas às informações e modificações

que vão ocorrendo no processo ao longo dos anos. Havendo necessidade, a equipe da 18ª SRE capacita as comissões avaliadoras e organiza junto às escolas o cronograma de execução do período avaliatório.

Ao término da ADI, as escolas vão inserir os resultados do processo no Sistema Informatizado de Avaliação de Desempenho (SISAD). Atualmente, vinte e cinco escolas já possuem senhas e fazem os lançamentos diretamente no sistema. As demais, através de agendamento, lançam os dados na 18ª SRE, com o apoio da equipe responsável pela ADI. De acordo com o servidor Flávio, *“o SISAD é um banco de dados onde é colocado toda a vida funcional dos servidores, desde a primeira ADI até hoje”*.

A inserção de dados na Superintendência, é realizada pelos servidores Flávio e Marta que desempenham função chamada de Gestores Setoriais, sendo uma exigência da SEE. O responsável da escola pela inserção de dados é o secretário da comissão avaliadora.

Para cada período avaliatório deve ser formada uma comissão avaliadora. As comissões devem ser alteradas sempre que houver aposentadoria ou transferência de algum membro. No entanto, as escolas têm autonomia de modificar ou não as comissões em cada período avaliatório.

Nas escolas participantes deste trabalho, percebe-se a manutenção da comissão avaliadora, a não ser nas situações citadas acima. Isso possibilita certo comodismo e desmotiva a participação do docente no processo, já que a responsabilidade se concentra nas mãos das mesmas pessoas.

Embora a ADI não tenha passado por modificações profundas, medidas de ajuste têm sido realizadas pela SEE. De acordo com a servidora Luana *“a SEE até pede que a gente peça às escolas sugestões de melhorias, pois as mesmas reclamam que é muito papel, que são muitas minúcias. Então a SEE e a SEPLAG estão sempre abertas à sugestões sobre esse aspecto”*. A modificação do período avaliatório e a não obrigatoriedade da entrevista com o avaliado são exemplos desses ajustes.

Mesmo com essas modificações na tentativa de melhorar o processo, a equipe da 18ª SRE observa queixas em relação à ADI. A servidora Luana entende não haver queixas exclusivas em relação à ADI, *“o que existe é a queixa das escolas no acúmulo de trabalho, pois a ADI é contínua, ela não pára, ela termina uma etapa e*

*começa outra. Este trabalho é contínuo, e talvez por uma falta de planejamento, as pessoas percam datas e na ADI não pode perder datas, pois o processo é uma seqüência de trabalho”.*

Além disso, grande volume de trabalho é colocado sob a responsabilidade do professor, que além de ministrar aulas ainda precisa assumir a organização e a administração de sua própria avaliação.

No que se refere à capacitação da comissão avaliadora, de acordo com os servidores, são passadas as informações aos membros da comissão, porém nem sempre essas informações são passadas na íntegra para o professor dentro da escola. Essa fala confirma a reclamação de vários docentes a respeito da falta de informação sobre a ADI nas escolas.

## **5.2 ADI E A QUALIDADE DE ENSINO: UMA VISÃO ADMINISTRATIVA**

Um dos objetivos preconizados pela ADI é a da melhoria de prestação do serviço público e a melhoria da qualidade da educação.

Esses objetivos não são unanimidade entre as pessoas entrevistadas neste trabalho. Os docentes afirmam que a ADI ainda não alterou posturas nem possibilitou melhoria nas condições de trabalho.

Ao colocar em pauta essa questão, a equipe da Avaliação de Desempenho da 18ª SRE não percebe ainda resultados concretos de melhoria na qualidade oriundos da ADI. Para a servidora Luana, o atrelamento da ADI à promoção e à progressão na carreira do funcionário público pode resultar num melhor desempenho docente e conseqüentemente influenciar a qualidade. *“Agora as pessoas estão vendo mais o significado da ADI. Se persistir esta demanda de inserção do meu desempenho na minha progressão, eu acredito que as pessoas vão ficar mais atentas e claro que conseqüentemente se eu tenho um bom desempenho no meu trabalho, isso vai redundar numa melhoria da qualidade da educação. Se eu penso em resultado de desempenho eu posso chegar a resultado de aprendizagem”*, comenta Luana.

Esse discurso reforça a idéia da cultura do resultado onde “os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida de produtividade ou expõe a qualidade ou momentos de promoção ou inspeção”. (SANTOS, 2004,p.1152)

É importante ressaltar que a ADI por si só, não eleva a qualidade de ensino. Ela pode contribuir para a melhoria do desempenho docente, de acordo com o que se preconiza nas falas dos entrevistados. Porém, a qualidade de ensino depende de muitos fatores (já descritos neste trabalho) além do processo de ADI.

Muitos desses fatores estão ligados às condições de trabalho e, segundo a equipe da 18ª SRE, nem sempre têm condições de serem resolvidos de forma imediata. Durante o processo de ADI, os docentes sempre reclamam das instalações das escolas, da falta de recursos ou de reformas que não são realizadas no prédio.

Além de ser um processo burocrático, com confecção de planilhas e documentos específicos, a falta de recursos e o pouco investimento fazem com que as escolas passem muito tempo esperando o atendimento às solicitações e demandas.

Para a equipe de ADI da 18ª SRE, o planejamento das ações a serem desenvolvidas pelos docentes e avaliadas posteriormente é ponto importante não só para organizar o procedimento avaliatório, mas também para dar coerência à proposta pedagógica da escola.

Esse planejamento, denominado PGDI, deve ser feito na escola, de acordo com os parâmetros da proposta da escola para o processo a ser desenvolvido ali. Como a própria sigla revela, é um planejamento individual que deve ser específico para cada professor ou funcionário. Mesmo porque, as pessoas não são iguais e nenhuma turma se desenvolve da mesma forma e no mesmo ritmo que a outra. Por isso, o diálogo entre o diretor escolar e o servidor se torna imprescindível para que o plano seja feito de forma racional e dentro daquilo que a escola se propõe.

Vale ressaltar dois pontos que dificultam a execução dos PGDI's na escola. Primeiro, nem sempre o professor participou da elaboração da Proposta Pedagógica da escola e às vezes nem a conhece. Segundo, a forma com que se realizam os PGDI's, normalmente de forma coletiva dentro das escolas, o que os torna documentos comuns a todos. Mesmo quando é feito de forma individual, sem a participação, a discussão e o acesoramento da direção da escola, é um documento pouco utilizado no processo de ADI. *“O PGDI tem que ser feito com o diretor, mas essa parte está sendo difícil de operacionalizar. Tem diretores que estão fazendo certinho, assentam com o servidor, consultam o projeto pedagógico, olha o que está sendo estabelecido e faz”*, declara a servidora Luana. Essa forma de elaborar os



PGDI's não foi constatada em nenhuma das três escolas participantes deste trabalho.

### **5.3 ADI E AS INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES DA 18ª SRE.**

Como ocorre nas escolas, as reclamações sobre a ADI são ranqüila para a equipe da 18ª SRE. Porém, estas reclamações não são oficializadas. Ou seja, quando um servidor não fica satisfeito com a avaliação obtida, acaba existindo um mal estar dentro da escola, mas isso não resulta num procedimento mais amplo, envolvendo a 18ª SRE. *“As reclamações são muitas, mas oficializar é que são elas. Em relação à Superintendência foram pouquíssimos recursos”*, comenta a servidora Marta.

Segundo informações da equipe da 18ª SRE, não ocorreram processos de exoneração de servidores devido à ADI. As exonerações ocorridas estavam pautadas em situações de infrequência do servidor e não por desempenho insatisfatório.

De acordo com a servidora Luana, a ADI ajudou a organizar o serviço administrativo, pois através dos serviços informatizados que acompanham a vida funcional, ficou mais fácil detectar problemas na carreira do servidor público. *“Quando aparece algum problema com o servidor, ele vai junto com o diretor da escola ao departamento pessoal da Superintendência. Não havendo possibilidade de resolver, é enviado um ofício com os dados do servidor para a Diretoria de Avaliação de Desempenho da SEE que resolve o problema ou encaminha-o à SEPLAG, se for o caso. Hoje não tem mais aquele caso do servidor esquecido”*, informa Luana.

Outro ponto relevante está relacionado ao Prêmio por Produtividade e à Avaliação Institucional. Também a 18ª SRE está inserida nesse contexto, pois em nível regional comanda as ações emanadas da SEE. Portanto, a Superintendência também é avaliada institucionalmente e o seu resultado, depende diretamente do desempenho das escolas. *“Eu acho que a Superintendência não vai receber esse prêmio por produtividade por muito tempo, porque ela depende das escolas e até que todas estejam num patamar bom, nós vamos ter que ficar esperando”*, comenta a servidora Marta.

Por outro lado, a servidora Luana vê algum esforço para mudar esse quadro: *“se você observar o resultado do PROALFA vai verificar que já tem escolas despontando, é positivo quando você quer alcançar um objetivo saudável. Talvez não seja ainda o que a gente quer, mas que as pessoas estão trabalhando nesse sentido, estão”*.

Finalizando, a equipe de ADI da 18ª SRE percebe que a avaliação está crescendo, embora seja um trabalho cansativo e minucioso. *“Deveríamos capacitar mais, ir mais nas escolas. Mas as escolas estão vindo mais à Superintendência e eu não vejo mais estresse que tivemos nos três períodos passados”*, declara a servidora Luana.

Todos da equipe veem a avaliação como um processo positivo e que veio para conquistar seu espaço dentro da função pública. *“Eu acredito que a ADI veio para ficar e serve de melhoria para todos: alunos, diretores, professores. Se todos começarem a levar a sério, será um momento de crescimento para todos”*, comenta o servidor Flávio.

## **5.4 A ADI NAS ESCOLAS: A AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR**

Como foi citado anteriormente, este trabalho foi realizado em três escolas da rede pública estadual com o intuito de conhecer a realidade e a execução da ADI nestes espaços.

### **5.4.1 A ESCOLA ALFA**

Localizada na região central de Juiz de Fora, a escola Alfa é uma entidade centenária, que preserva a construção original. Devido a isso, o espaço físico da escola está defasado, não existindo locais apropriados para a prática pedagógica, como por exemplo, uma quadra poliesportiva. A escola passará por uma grande reforma, a fim de se modernizar e ganhará espaços que atendam melhor a comunidade escolar. Atualmente além das salas de aula, a escola conta com sala de informática e biblioteca, não havendo outros espaços alternativos como laboratório, sala de vídeo que permitiriam um atendimento diferenciado aos alunos.

A escola conta ainda, com dois pátios descobertos e um espaço coberto que abriga a cantina onde é servida a merenda aos alunos. A sala dos professores, embora pequena, é bem equipada atendendo aos docentes da escola. Os espaços administrativos, como secretaria, sala da direção e sala da vice-direção, localizam-se na entrada da escola, onde há também um salão cuja decoração retrata a história da entidade.

A escola alfa funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Oferece à comunidade o ensino fundamental e o ensino médio e desenvolve vários projetos educacionais apoiados pela 18ª Superintendência Regional de Ensino.

A escola atende cerca de 1.200 (um mil e duzentos) alunos, que são oriundos de bairros próximos e também de outros distantes da escola. Segundo a diretora da instituição, professora Ruth, isso dificulta a formação de uma comunidade escolar mais atuante, pois muitos pais moram longe da escola e não participam do cotidiano escolar.

O corpo docente da escola é formado por sessenta professores, dos quais três possuem qualificação em nível de mestrado e quarenta têm cursos de especialização. Apenas duas professoras não possuem formação superior tendo como formação o magistério de segundo grau.

Os níveis de aprovação da escola, tendo como base o ano de 2007, são bons no ensino fundamental registrando 95% nas séries iniciais e 87% nas séries finais. No ensino médio o nível de aprovação é de 74% sendo considerado razoável.

Nas avaliações externas, a escola tem-se saído bem conquistando índices considerados bons, como o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica- IDEB<sup>15</sup> (5,4 nas séries iniciais e 5,2 nas séries finais) e os índices do Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (daqui por diante SIMAVE) alcançando as metas para ela traçada.

As entrevistas foram realizadas dentro da escola, em dois espaços distintos: a da diretora, professora Ruth foi realizada na sala da direção; as demais foram realizadas numa sala utilizada pela supervisão da escola. A entrevista com a diretora, embora ranqüila, foi marcada por algumas interrupções de funcionários da escola para resolução de problemas e atendimento de telefonemas externos com assuntos diversos. As entrevistas com a professora Iasmim da Comissão Avaliadora,

---

<sup>15</sup> IDEB: Criado em 2007 com a iniciativa de reunir num só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade de educação, fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações.

e com as professoras avaliadas Valentina e Angelina, aconteceram de forma ranqüila e sem interrupções.

Embora as entrevistas tenham sido realizadas com autorização e apoio da direção da escola, percebeu-se, num primeiro momento, certo grau de ranqüilidade e um grau de desconfiança por parte dos entrevistados. Por ser um assunto atual e de interesse dos docentes, no momento seguinte, já havia uma interação dos entrevistados com o entrevistador sobre o tema e, em algumas partes as declarações soaram como um desabafo.

#### **5.4.1.1 AS AVALIAÇÕES NA ESCOLA ALFA**

Na escola Alfa, tanto a Avaliação de Desempenho quanto a Institucional, são realizadas regularmente durante o ano letivo.

A ADI está presente na escola desde 2004 quando foi instituída e foi passando por modificações que continuam acontecendo. É uma obra inacabada, que vem se atualizando, de acordo com as exigências do Estado.

A escola passou por certas dificuldades na implementação da Avaliação de Desempenho pois, além de ser um processo novo que não era de conhecimento e de domínio de todo o funcionalismo, a ADI era vista com desconfiança pelos docentes. De acordo com a Diretora Ruth, “os funcionários não entendiam o espírito da ADI, achavam que era um instrumento de punição aos docentes, havendo muita resistência no início”.

O fato de a avaliação estar pautada em várias resoluções fez com que a Secretaria Estadual de Educação, através das Superintendências Regionais de Ensino, emitisse manuais para serem distribuídos às escolas. Além disso, mesmo existindo dúvidas e questionamentos sobre o processo, por parte dos capacitadores aconteceram reuniões de esclarecimento para as comissões avaliadoras a fim de que a ADI fosse realizada nas escolas.

Na primeira ADI ocorrida na escola ALFA todos os professores obtiveram conceito excelente. De acordo com a Diretora Ruth *“o grupo que fazia a avaliação não sabia muito bem como avaliar; (...) todos ficaram com excelente porque eles (comissão avaliadora) ficaram com um pouco de medo de prejudicar o colégio”*.

Segundo os professores entrevistados, avaliados e avaliadores, na escola Alfa não aconteceu nenhuma capacitação para que os docentes fossem informados sobre a ADI, permanecendo algumas dúvidas sobre o processo. A equipe docente foi informada através de cartilhas e manuais que chegaram na escola, oriundos dos órgãos responsáveis pela introdução da ADI no âmbito escolar.

Na verdade, o que se percebe é que a ADI foi implantada num clima de desconfiança e sem informações precisas ao servidor para que ele pudesse participar de forma efetiva. Pelo contrário, cultivou no docente um temor por uma avaliação que foi implantada de cima, sem uma construção coletiva dos atores envolvidos e avaliados neste processo.

Em contrapartida é notório dizer que o conhecimento da realidade escolar pertence aos que nela atuam e participam do seu cotidiano.

“As escolas públicas sobrevivem ao déficit fiscal, à desvalorização e redução do orçamento educativo em grande parte porque os profissionais, em suas salas de aula, com seus alunos, conhecem mais e melhor do que “os que estão acima” como ensinar e dirigir uma escola”. (MARTINES, 2003,p.81)

Devido a isso, e também ao poder que foi dado a poucos de decidir o destino de tantos, para os docentes a ADI toma forma de instrumento punitivo que ultrapassa os limites da prática pedagógica, podendo chegar, em alguns casos, à subjetividade da relação pessoal. Isso é percebido na fala da professora Valentina: *“às vezes você não é bem vista pela direção, não é bem vista pela comissão e sua pontuação pode estar vinculada também à questão subjetiva que é a pessoa gostar ou não gostar de você”*.

Outro fator importante que motivou a discussão foi o formato da ADI e como a escola desenvolveu a metodologia para avaliar e chegar aos resultados. Quando o professor avalia o aluno em sala de aula, o faz de forma concreta pois existe a participação efetiva dos dois lados. Um participou concretamente da atividade do outro.

Tomando essa perspectiva para reflexão, é difícil para o professor entender como pessoas que não participaram diretamente do seu trabalho, do seu dia-a-dia, poderiam ter a capacidade de mensurar aquilo que foi desenvolvido num contexto pertencente ao aluno e ao professor. Para os docentes, mensurar critérios externos como pontualidade e assiduidade são menos complicados para a escola, pois

podem ser controlados diariamente. Quando se trata de critérios inerentes ao trabalho do professor como qualidade de trabalho, produtividade, iniciativa e presteza (itens com pesos maiores), há uma tendência para que o julgamento se torne subjetivo.

Diante disso é inevitável o discurso docente segundo o qual a ADI não seria justa, por não se tratar de um processo sério ou por não ser totalmente eficiente. A professora Angelina afirma que *“o resultado não é justo, e ainda fica aquela questão de não poder dar nota baixa senão atrapalha a progressão do professor”*. Já a professora Valentina questiona a execução da ADI: *“Acho que não retrata a realidade, é superficial, porque você não tem como estar diariamente com o profissional para saber se ele cumpriu todos os itens e como ele tem agido em sala de aula”*. A diretora da escola Alfa, professora Ruth, comenta que *“às vezes ficamos surpresos com alguns resultados. O trabalho do professor em sala de aula é muito solitário. Para eu avaliar realmente, teria que ficar dentro de sala de aula e assistir algumas aulas dos professores e isto não é feito. Sabemos, mais ou menos, aquele professor que tem domínio do conteúdo e da turma, porque passamos pelo corredor e vemos algumas coisas. Mas eu não tenho como provar isso e com os descritores da ADI não tem como tirar ponto do professor, descontar alguma coisa”*.

A partir dessas narrativas, é notável o grau de subjetividade que ronda o processo de ADI na escola Alfa, pois não existem critérios concretos de apuração dos descritores que fazem parte da avaliação.

Outros três aspectos chamam a atenção nesse processo. O primeiro é quanto à formação da comissão avaliadora, que segundo os entrevistados é eleita pelos docentes, a partir da boa vontade daqueles que querem participar da ADI como avaliadores. Na escola Alfa, embora a avaliação aconteça anualmente, a comissão só teve substituição de seus membros devido a aposentadoria destes, segundo a diretora. Nota-se, portanto, a recusa dos docentes em participar efetivamente do processo, principalmente por serem os maiores interessados na veracidade e justiça do mesmo.

O segundo aspecto está relacionado aos resultados obtidos pelos docentes. A ADI deveria estar pautada em planos e metas concebidos pelos professores e pela direção a serem cumpridos no ano seguinte e serem avaliados ao final daquele período. No entanto, esses planos (PGDI) são realizados pelos próprios professores

e entregues à escola. Segundo a direção da escola é feito um acompanhamento dos planos durante o ano a fim de verificar se o professor está conseguindo cumprir aquilo que foi estabelecido.

Segundo os docentes, avaliador e avaliados, o PGDI nem é tão utilizado durante a avaliação. Os professores, durante a sua elaboração, não o levam a sério e se pautam em exigências mínimas para serem avaliados da mesma forma. O PGDI que poderia ser um instrumento de mediação no desenvolvimento da ADI, torna-se mera formalidade, mais um documento a ser preenchido dentro de um sistema já tão burocrático.

Um terceiro aspecto é a forma como se dá o resultado da ADI na escola Alfa. Depois de seguidos os trâmites regulares da ADI, a comissão avaliadora, através da direção da escola, divulga no quadro da sala dos professores, a relação de notas ou conceitos estipulados a cada avaliado com o referido número de matrícula do professor para conhecimento dos mesmos. Ou seja, não existe um retorno, um *feedback* formal aos professores para que as notas ou conceitos possam ser debatidos com os avaliados. Quem tirou notas ou conceitos menores só fica ciente dos possíveis motivos e justificativas se procurar a direção da escola ou se entrar com recurso previsto pelo processo.

Da mesma forma, segundo os docentes entrevistados, não existe nenhum programa de ajuda para aqueles professores que obtiveram nota ou conceitos mais baixos. Aliás, na escola Alfa não foi registrada nenhuma nota abaixo de 70 (setenta) pontos, patamar mínimo aceitável pela avaliação. A professora Angelina, expressando a sua indignação, relata: *“na listagem da avaliação não aparece o nome do professor, só o MASP<sup>16</sup> e a nota. Agora com tantos trabalhos, com tanta dificuldade que nós enfrentamos, às vezes com uma tripla jornada de trabalho, você vê uma listagem de professores onde apenas duas pessoas estavam com bom e o resto todo excelente. Acho que a avaliação tem que crescer em maturidade e ser mais exigente”*.

Todos foram unânimes em afirmar que uma avaliação de desempenho é essencial dentro da escola. Porém, o modelo ou a forma utilizada não é a mais conveniente. As exigências que a ADI faz aos professores em seus critérios, nem sempre condizem com a realidade da escola. Como exigir uma aula mais criativa,

---

<sup>16</sup> MASP: Matrícula de Servidor Público.

sem existência de recursos materiais para auxiliar o professor? Quando existem, estarão em condições de uso ou serão suficientes para atender a demanda da escola?

“É preciso notar, entretanto, que por mais que a racionalidade esteja presente, a utilização dos recursos não pode operar milagres: ela só pode produzir resultados a partir de uma disponibilidade mínima desses recursos. É preciso, por isso, que o esforço na busca dos resultados não venha a servir de alíbe para a classe dominante e o Estado em seu crescente descuido para com a educação e o ensino, através da dotação cada vez mais minguada de recursos de toda ordem”. (PARO, 2001,p.159)

Enquanto isso, a ADI parece seguir a via expressa da punição e da classificação dos docentes servindo inclusive como instrumento de pressão aos mesmos para participarem de projetos e eventos realizados na escola. A ADI caracteriza-se como um instrumento de pressão, ao invés de refletir um crescimento dos que fazem parte da escola. Tudo isso, atrelado a uma desmotivação crescente e a salários cada vez mais defasados para os docentes.

Sobre a questão da valorização do professor, Marchesi e Martin (2003,p.106) discorre:

“A motivação dos professores e sua motivação nas mudanças educativas também estão estreitamente relacionadas com as possibilidades que lhe são oferecidas para progredir em sua profissão. (...) Não há dúvida de que um salário inicial digno satisfatório é importante para garantir que os melhores professores não rejeitem o ensino por essa razão ou o abandone em seguida pela existência de outras opções de trabalho mais atrativas e melhor remuneradas”.

A escola Alfa participa das avaliações externas estaduais e nacionais. A participação da escola nas avaliações é questionada pelos docentes de formas diferentes. Existe uma preocupação da escola em alcançar bons resultados e melhorar com isso a qualidade do ensino. Para a diretora, professora Ruth, a avaliação é estimulante para o professor sendo ela a favor da “classificação” que ocorre em toda a rede estadual de ensino. A diretora coaduna-se com os docentes, quando relata que a SEE deveria levar em conta as especificidades e características de cada escola, cada cidade ou cada região de Minas e do Brasil.

Por outro lado, alguns docentes como a professora Iasmim e a professora Angelina demonstram seus temores quanto à Avaliação no que tange aos resultados



aferidos, servindo os mesmos, como instrumento de pressão da direção e das superintendências quanto ao mau desempenho da escola. A professora Angelina discorre assim sobre o assunto: *“Não é levado em consideração a questão social, você não pode avaliar a escola Alfa com uma escola da zona norte onde os problemas são diferentes. As escolas não são analisadas de acordo com o nível social, de acordo com os recursos. Daí, cria-se uma certa rivalidade entre as escolas e a administração fica te cobrando. A escola está em qual lugar? Com isso o desempenho dos professores piora, porque Educação é um processo longo e a pressão atrapalha. Por que o professor é excelente e a escola vai mal”?*

Nessa perspectiva vislumbram-se algumas situações contraditórias, em que o trabalho docente é duramente cobrado pelo sistema e pela direção na escola. Se os professores, ao participarem da ADI, obtêm conceito excelente, as notas ou conceitos das avaliações externas deveriam levar a escola a notas acima da média, o que não acontece. O insucesso da escola em alguma avaliação externa não pode ou não deveria ser atribuído apenas ao desempenho do professor. Mesmo porque, nem sempre a avaliação está concatenada com a realidade da escola.

Existe ainda, na escola Alfa, uma preocupação dos docentes entrevistados com a Avaliação Institucional atrelada ao pagamento de prêmios por produtividade. As avaliações são direcionadas para as áreas de Português e Matemática, recaindo apenas nestes profissionais a responsabilidade de alcançarem as metas da escola. *“O que complica é que a Língua Portuguesa é um compromisso de todas as áreas e nem todos têm esta idéia. Acredito que a avaliação deve ser feita, mas tem que ser em equipe, trabalhando os erros para ter melhoria, da forma que vem é complicado”*, comenta a professora Angelina. A mesma professora afirma que o prêmio por produtividade pode causar uma dissociação entre os docentes, pois são comuns as insinuações de que os professores de Português e Matemática é que têm o dever de trabalhar para que a escola não perca o prêmio.

Pelas entrevistas realizadas na escola Alfa, pode se afirmar que existe uma preocupação dos professores e direção em participar das avaliações externas e melhorar o desempenho da escola. No entanto, uma avaliação que não retrata as especificidades da escola, não é capaz de mudar posturas de trabalho ou até mesmo de vida. Para alguns professores a avaliação não leva a nada e não muda

nada. Para outros, a avaliação externa ajuda a rever o trabalho, dá um *feedback*. Mas ainda não garante, de forma concreta, a melhoria da qualidade de ensino.

#### **5.4.1.2 QUALIDADE DE ENSINO E AUTONOMIA DOCENTE: PERDAS E GANHOS NA ESCOLA ALFA**

A qualidade de ensino e sua melhoria são as grandes metas a serem buscadas, atualmente, pelos sistemas de ensino e pelas unidades que o compõem. A diferenciação do ensino numa unidade escolar está ligada a fatores, que com certeza vão influenciar as demandas pedagógicas e profissionais dentro da escola: as condições materiais, o espaço físico das escolas, a capacitação profissional desenvolvida e a qualificação docente, a gestão democrática e a autonomia docente.

Na escola Alfa, esses elementos estão presentes no cotidiano da instituição, às vezes de forma positiva, às vezes de forma negativa. As perdas e os ganhos dentro da escola se alternam e vão transformando a realidade do educandário com o passar dos anos.

Os recursos materiais e o espaço físico da entidade são um bom exemplo disso. Segundo a diretora, professora Ruth, a escola participa do projeto Escola Referência<sup>17</sup> da 18ª SRE. A participação da escola trouxe benefícios e ganhos no que tange a recursos materiais, sendo a mesma equipada com vários itens, inclusive tecnológicos: “(...) temos laboratório de informática, data-show, notebook, retroprojektor, xerox (...)”, relata a professora Ruth.

Por outro lado, a Escola Alfa tem no seu aspecto físico um problema latente. A escola tem uma construção antiga e conserva a maior parte da sua arquitetura original. Com isso, as reclamações dos docentes são constantes e para eles, esse fator influencia negativamente o trabalho pedagógico dentro da escola. Essas condições desfavoráveis de trabalho são apontadas no processo de Avaliação dos docentes, mas parece não trazer resultados satisfatórios. Segundo a professora Valentina “as condições de trabalho não melhoraram com a ADI. Eu não consigo fazer o meu aluno se concentrar porque tem o barulho do trem, o sol bate no quadro e o aluno não enxerga, a janela ta caindo, chove e não tem vidro para fechar e

---

<sup>17</sup> Escola Referência: Projeto iniciado em 2003 pela SEE, reúne grupos de escolas das jurisdições das Superintendências Regionais em Minas Gerais, com o ideal da construção de uma escola pública de excelência para todos. Para mais, ver o site da SEE ([www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br)).

*respinga no caderno do menino. Tudo isso atrapalha, é questão de estrutura mesmo. A gente coloca isso lá e nada é feito*". Ao mesmo tempo em que a escola tenta entrar no século XXI buscando se equipar com recursos tecnológicos para melhoria da qualidade e do trabalho docente, ela continua refém de problemas do século passado, já que não têm recursos, nem investimentos suficientes para resolvê-los de maneira imediata. Tal situação compromete a qualidade de ensino e o trabalho proposto pelos docentes.

A capacitação profissional é um outro ponto de discussão em qualquer escola. Ela acontece de várias formas, mas nem sempre estão acessíveis aos docentes. Quando é oferecida pelo Estado ou é gratuita não permitem a participação do docente devido a pouca disponibilidade diária do professor, que trabalha o dia inteiro e não tem como participar. Quando existe um custo para a capacitação, às vezes não condiz com o salário do professor.

Na escola Alfa, por ser ela uma Escola Referência, as capacitações acontecem periodicamente, subsidiadas pelo Estado, gerando, entretanto controvérsias dentro da instituição. As capacitações não atingem todos os docentes e são realizadas em Belo Horizonte não dando oportunidades iguais a todos pela falta de disponibilidade (às vezes o professor trabalha em outras redes e não consegue dispensa para participar). De acordo com a professora Angelina: *"nós temos mais capacitação porque somos Escola Referência. O pessoal vai para Belo Horizonte. Por que não trazer o pessoal de Belo Horizonte para dar o curso aqui? Ou mesmo, o pessoal de Juiz de Fora, através de um convênio? Aí, não vai a escola toda"*. Também a diretora da escola, professora Ruth, discorre sobre as dificuldades da capacitação: *"nós somos escola Referência e este projeto começou em 2004, junto com a ADI. A capacitação foi meio complicada porque o professor tinha que ir para Belo Horizonte, ficar um mês. É muito difícil encontrar um professor que tenha essa disponibilidade pois têm família, outro emprego na escola da prefeitura ou na rede particular"*.

Como se percebe, o professor acaba ficando de fora de um processo de capacitação, principalmente devido à indisponibilidade. Os baixos salários forçam os docentes a cumprirem jornada de trabalho durante todo o dia, impedindo a participação em curso e a possibilidade de melhorar a qualidade de seu trabalho.

Talvez por esses motivos o número de professores mestres e doutores numa escola pública seja tão pequeno. Embora exista liberação das redes de ensino para

estas qualificações, isso não atende à demanda de formação dos docentes na pós-graduação.

Sobre este assunto, Rosar (1999,p.170) discorre:

“O processo de formação e aperfeiçoamento continuado dos professores da escola de educação básica, do ponto de vista crítico, deve articular o sistema educacional de forma orgânica, portanto, demanda a elaboração de um projeto político pedagógico que perpassse os três níveis de ensino, permitindo alterar a qualidade da escola, tanto em termos de conteúdo, como em termos metodológicos, na perspectiva de um processo de democratização integrado em suas dimensões política, pedagógica e técnica”.

A autonomia também é outro elemento polêmico na realidade da escola Alfa. Parece haver uma “confusão”entre a ação individual do docente dentro de sala de aula, a autonomia da escola e a do próprio docente, que é, ou deveria ser, uma construção coletiva. Para a professora Iasmim “*o docente nunca teve tanta autonomia como se tem hoje, eu não sei se ele sabe lidar com essa autonomia que tem*”. A fala da professora refere-se à confecção dos PGDI's, em que o professor planeja aquilo que cumprirá durante o ano letivo e que deveria servir de base para a ADI. É bom lembrar, neste momento, que esses conteúdos e projetos pré-programados pela Secretaria Estadual de Educação e SRE nem sempre se encaixam no perfil, nas necessidades e demandas das escolas. E não são construídos coletivamente dentro dos muros da escola.

A gestão democrática na escola também merece ser questionada. Segundo alguns docentes são constantes os mecanismos de pressão voltados para a ADI, forçando os professores a participarem de projetos e eventos, fazendo com que se desviem dos seus planejamentos iniciais. Segundo a professora, na falta de uma das docentes a direção chega a ser autoritária – quando a gestão deveria ser mais democrática e participativa, favorecendo o diálogo e diminuindo as resistências.

No geral, para os docentes, a ADI não trouxe modificações significativas nem na qualidade de ensino, nem na autonomia dos docentes. Aqueles que trabalhavam bem continuam trabalhando assim. Para a direção da escola isso se deve ao fato de a ADI não ter mostrado nenhum resultado significativo. “*Não houve nenhuma exoneração ou mexeu com o financeiro do docente*”, segundo a diretora.

Para os docentes, as condições de trabalho, a jornada de trabalho e os baixos salários são elementos que dificultam a questão da qualidade de ensino na escola.

Segundo os entrevistados, o professor continua trabalhando dentro da sua autonomia, ou seja, não aconteceram modificações na concepção de método, devido à ADI. Porém, nessa questão, é necessário resgatar o conceito de autonomia presente na escola: aquela do “tudo posso, tudo faço” ou a da construção coletiva fortalecendo os objetivos em busca do bem comum de todos?

#### **5.4.1.3 RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E A PROPOSTA COLETIVA DA ESCOLA: PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA ALFA**

Quando se fala em relacionamento, nota-se um certo desconforto das pessoas em tocar no assunto. Nesses momentos, o caráter profissional e o pessoal das relações se confundem e se entrelaçam, deixando extravasar emoções que são comuns ao contexto do ambiente de trabalho. A visão do relacionamento dentro da escola Alfa pode ser observada de várias formas, junto aos docentes entrevistados.

Na execução da ADI, há pontos bastante subjetivos que podem causar controvérsias até pela falta de critérios com que são avaliados. Mesmo não existindo notas baixas na escola (menores que 70) as comparações são inevitáveis e causam divergências de pontos-de-vista.

A diretora da escola, professora Ruth, afirma: *“tive problema com dois professores que não aceitaram a nota e vieram conversar comigo. Expliquei o que aconteceu, onde eles perderam ponto e eles entenderam. Um deles ficou chateado, disse que ia entrar com recurso, ir na Superintendência, mas não foi”*.

Como já citado anteriormente, a entrega do resultado da ADI aos professores é complicada na escola Alfa. O docente fica sabendo o resultado através de uma lista na sala dos professores e quando vai reclamar, o faz ao diretor e não à comissão que o avaliou. Isso expõe a figura o diretor e evita um debate pós-avaliação, que poderia ser saudável e produtivo para ambas as partes.

A professora Angelina relata não ter maiores problemas de relacionamento dentro da escola, mas vê pouca participação dos docentes no processo de ADI. Percebe que na hora da entrega dos resultados é que dá alguma confusão porque a pessoa quer saber o motivo de ter ganhado tal nota e o colega, outra.

Outra intervenção interessante é a da professora Valentina que também acha o relacionamento bom, *“mas alguns professores não estão satisfeitos com a escola”*.

Existe uma pressão exacerbada da direção, atrelada à ADI, que gera conflitos e problemas na escola.

E a professora Iasmim, que é da comissão avaliadora, vê o relacionamento na escola de uma forma mais negativa: *“Olha, são três escolas diferentes dentro da mesma, três turnos, divisão por tudo. Não há nenhum tipo de disputa, mas é complicado. Quando são de áreas diferentes, um professor acha que não tem nada a ver com o outro. Quando vai trabalhar de forma interdisciplinar é um problema”*. A professora percebe um relacionamento complicado pois é muito difícil lidar com o pessoal em geral.

Quando se fala no relacionamento com a direção da escola as opiniões se dividem, pois, uns alegam não ter problema com a direção, outros acham que a gestão não é democrática, caracterizada por autoritarismo e falta de diálogo.

A ADI parece interferir no relacionamento da direção com o docente pois, a avaliação além de dar, segundo os docentes, poderes à direção, serviria de instrumento de pressão para que o professor seja forçado a participar de atividades extras da escola. A descrição do relacionamento feita pela professora Iasmim pareceu mostrar a falta de integração do corpo docente da escola.

A análise de uma proposta coletiva por parte da escola, diante dos fatos relatados, torna-se subjetiva uma vez não ser a Proposta Política Pedagógica o instrumento principal deste estudo.

No entanto, a partir dos princípios de uma construção coletiva para essa proposta, percebe-se uma certa inoperância para sua feitura. A escola tem, segundo a diretora uma comunidade pouco participativa. Os pais não participam de reuniões nem eventos da escola por motivos econômicos, visto que a escola fica longe de suas residências.

A participação dos professores nos projetos, eventos ou decisões da escola, parecem estar ligados mais ao condicionamento causado pela ADI, do que pela responsabilidade ou comprometimento do docente para com a escola. Um dos docentes relata que através de um bilhete, a direção convidou os professores a participarem de um determinado evento, sendo que a ausência implicará em objeto da ADI.

De acordo com os fatos relatados, a ADI não ajuda a Proposta Política Pedagógica da escola, para maioria dos docentes. Para a professora Valentina. “a

*ADI não ajuda no dia-a-dia, pois você não discute regularmente o trabalho, e se ele não for em equipe não adianta". A professora Angelina, praticamente com a mesma retórica acrescenta: "se não discutir, não assentar com a equipe e fizer um trabalho de equipe, as coisas não fluem bem. Ficar só nessa pressão de ADI, vem cansando e desmotivando os professores".*

Com todas as suas complexidades, particularidades e dificuldades a escola Alfa vem desenvolvendo um bom trabalho na rede estadual de Juiz de Fora.

Todos os envolvidos neste trabalho coadunam-se com uma Avaliação de Desempenho da escola. Todos percebem a importância de avaliar o trabalho realizado dentro da escola. Talvez a forma como a ADI é desenvolvida dentro da instituição, com caráter punitivo muitas vezes com viés pessoal, leve os docentes a terem reações extremas como o temor ou o total desinteresse pela mesma, não acreditando no processo, nem o levando a sério.

Talvez algumas mudanças propostas pelos docentes como a participação dos alunos na ADI ou uma avaliação feita de forma sistemática durante o ano, de forma mais democrática e com um debate maior sobre os resultados, poderiam transformar a ADI num instrumento que de fato estimule a qualidade de ensino dentro da escola Alfa.

#### **5.4.2 A ESCOLA BETA**

A segunda escola, onde este trabalho foi desenvolvido, recebeu a denominação de Escola Beta. Localizada na Zona Norte da cidade de Juiz de Fora foi inaugurada em 1966 com uma arquitetura típica de muitas escolas da rede estadual. A escola passou por algumas adaptações para atender uma demanda sempre crescente. Diferentemente da escola Alfa, possui uma quadra poliesportiva onde são desenvolvidas, não só as aulas de Educação Física, como também atividades de iniciação e treinamento de várias modalidades desportivas. A escola possui ainda sala de informática, biblioteca e sala de reforço escolar, mas carece ainda de espaços como laboratórios e sala de vídeo para melhoria do processo pedagógico.

A escola tem um prédio central de dois pavimentos onde se localizam as salas de aula. No térreo, além de algumas salas, está localizada uma cantina com um

pequeno refeitório. Existem ainda dois pátios descobertos próximos à quadra poliesportiva e um auditório, ainda em construção nos fundos da escola.

Lateralmente à construção central, existe um conjunto de salas que abrigam alguns espaços como: secretaria, sala da direção, sala da vice-direção, biblioteca, sala dos professores e sala de informática. Alguns espaços, como biblioteca e secretaria são acanhados, talvez pequenos para a grande demanda existente ali. A sala dos professores é ampla oferecendo algum conforto aos docentes.

A exemplo da escola Alfa, a escola Beta também funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. Nesses períodos de funcionamento são oferecidos à comunidade o ensino fundamental e o ensino médio. A escola desenvolve projetos apoiados pela 18ª Superintendência Regional de Ensino, além de realizar um ótimo trabalho na área esportiva.

A escola atende cerca de 1260 ( um mil duzentos e sessenta) alunos que, na sua maioria, moram nas proximidades da mesma. Na região, existem vários bairros próximos à escola que são atendidos pela instituição. Embora haja esta proximidade da comunidade em relação à escola, a mesma não é participativa, segundo a Diretora da instituição, professora Regina.

O corpo docente da escola Beta é composto de setenta e cinco professores. Desse total, vinte e três possuem curso de especialização e dois possuem qualificação em nível de mestrado. Uma professora possui formação em magistério e os demais têm licenciatura plena.

A escola possui um bom nível de aprovação com índices de 92% nas séries iniciais do ensino fundamental e 83,5% no ensino médio. Esses dados são relativos ao ano letivo de 2007.

Em relação às avaliações externas, a escola Beta alcançou no IDEB os índices de 5,7 para as séries iniciais e 4,7 para as séries finais. A escola vem participando do SIMAVE buscando alcançar as metas estabelecidas pela avaliação.

A escola Beta teve a maior diversidade de locais utilizados para as entrevistas. A diretora Regina foi entrevistada na sala da direção, anexa a secretaria da escola. Aconteceram interrupções esporádicas de funcionários da escola durante a conversa, que se desenvolveu de forma satisfatória. A professora Carla, que faz parte da comissão avaliadora, foi entrevistada na biblioteca da escola. A conversa foi interrompida em vários momentos pela entrada de alunos no intervalo das aulas.



Um professor da escola, mesmo sabendo da entrevista, adentrou várias vezes o local, falando alto e atrapalhando o trabalho. A entrevista foi feita na biblioteca pois era o espaço disponível na escola.

As demais entrevistas foram realizadas em outros locais, fora da escola Beta não só devido aos problemas citados anteriormente, mas também atendendo a situações específicas dos professores participantes. A entrevista da professora Carmem foi realizada na biblioteca de uma outra escola, onde a professora trabalha e aconteceu sem interrupções. A entrevista da professora Cíntia foi realizada em sua residência, pois a mesma estava afastada da escola por motivos de saúde. A entrevista foi tranqüila e sem nenhuma interrupção.

#### **5.4.2.1 AS AVALIAÇÕES NA ESCOLA BETA**

O processo de ADI é realizado na escola Beta desde o ano de 2004. Quando foi implantado na escola, causou divergências, desconfiança e segundo os entrevistados, constrangimento.

Segundo a diretora, *“o processo foi criado cheio de “buracos”, cheio de coisas que você não via mesmo como realizar. Questões vagas, muitas dúvidas, trouxeram instabilidade à escola porque você não tinha certeza se estava fazendo a coisa certa”*.

Do lado docente, as primeiras impressões sobre a ADI foram de constrangimento, porque foi imposta sem muitos esclarecimentos ao professor.

Os docentes questionaram, durante as entrevistas, o fato de serem avaliados por professores que nem sequer os conheciam, que não sabiam o que tinha sido desenvolvido dentro da sala de aula. A professora Cíntia relata que *“quando a ADI foi implantada eu achei que foi muito a Deus dar, simplesmente chegaram lá e disseram que nós teríamos que ser avaliados. Então foi muito ruim como tudo que o Estado implanta, é de qualquer jeito sem nenhuma preparação. E no colégio os professores não aceitaram, questionaram muito, achando que essa avaliação viraria perseguição pessoal”*.

Na fala da professora Cíntia, percebe-se que os docentes embora sejam avaliadores no seu cotidiano, não foram preparados para serem avaliados.

Tanto para a professora Carmem, quanto para a professora Carla, que faz parte da comissão avaliadora, a ADI é um momento de constrangimento, para o professor. É um momento de confronto do lado negativo do docente em detrimento do que ele pode ter de positivo. A professora Carmem complementa dizendo que *“a forma como é feita, geralmente é para deixar o professor constrangido e não como uma crítica construtiva”*. Ou seja, as críticas são feitas sem mostrar os caminhos para a melhoria do trabalho docente.

Além disso, nota-se na escola Beta, como na escola Alfa que, as informações sobre a ADI ficam restritas às reuniões, às vezes de maneira vaga, não resolvendo as dúvidas relacionadas ao processo. A comissão avaliadora recebeu capacitação sobre o processo na SRE, mas o depoimento da diretora Regina, questiona a eficácia da ação: *“essa capacitação, eles sempre deram, mas muitas dúvidas sobre o processo eles não sabiam responder e ficavam passando de um para o outro, na própria Superintendência”*.

Com um processo tão cheio de questionamentos a ADI e o conjunto de medidas avaliativas sofrem grande resistência por parte dos docentes. Na escola Beta, inclusive, muitos funcionários não acreditam sequer na continuidade dessa ADI, que com o tempo ou com uma mudança de governo, talvez caia no esquecimento. De acordo com a professora Carmem *“há uma resistência por parte dos professores, não sei se foi pelo modo como aconteceram as primeiras avaliações, talvez um despreparo de quem estava avaliando, que fez com que houvesse um certo preconceito em relação a essa avaliação, até mesmo do papel do avaliador”*.

A falta de informação é inerente ao processo principalmente para os mais novos. A professora Carmem, que está na escola há dois anos, praticamente não conhece as nuances do processo: *“foi passado para mim um questionário, houve uma orientação prévia de como responder aquilo e me disseram o local e o horário da minha avaliação”*. Se aqueles que estão na escola há mais tempo possuem dúvidas mesmo conhecendo um pouco mais a ADI, os mais novos, que não tiveram oportunidade de conhecê-la nem em reuniões, com certeza participam de uma avaliação que nada parece ter a ver com sua prática pedagógica.

Também na escola Beta a metodologia da ADI é questionada com veemência pelos docentes. *“Você vai lá, faz uma avaliação de desempenho, é avaliado por pessoas que nem te conhecem, são de outro turno, você não tem nenhum*

*relacionamento e pra quê? Para você passar uma hora de aperto*”, comenta a professora Cíntia que se aposentará no próximo ano.

Para a professora Carla, a distribuição de pontos da ADI, penaliza muito o professor. Ela cita como exemplo o uso dos recursos tecnológicos: *“na parte dos recursos tecnológicos, o professor pode ser um bom profissional e não ter habilidade com um equipamento moderno”*.

Por outro lado, existe nos tempos atuais uma necessidade de se interar de novas tecnologias presentes no cotidiano educacional. De acordo com Marchesi e Martin (2003,p.107):

“Os avanços tecnológicos e informáticos, as mudanças nos materiais curriculares e a maior importância dos meios de comunicação audiovisuais, tornam necessário os professores possam utilizá-los adequadamente para desempenhar melhor sua tarefa de ensino”.

Outro ponto criticado foi a nota atribuída a cada descritor da avaliação docente. É difícil para o professor entender o critério utilizado para a pontuação. Ao atribuir, por exemplo, nota quatro para um professor e uma nota um décimo mais baixa para outro, qual é o critério usado para a diferenciação? Essa variação nas notas, sem critério definido e conhecido por todos, causa normalmente um descontentamento entre os professores. *“Em toda a avaliação ainda existem coisas que não há como avaliar, ou que não deveriam estar ali”* comenta a diretora da escola Beta.

Nessa escola, o discurso dos entrevistados também revela a percepção de que a ADI é feita de forma pessoal, já que não há critérios bem definidos de mensuração e a comissão avaliadora não pertence ao turno de trabalho do professor avaliado.

Na escola Beta, a comissão avaliadora é formada pela direção, vice-direção (manhã e tarde) e um professor representando o segmento docente. A escolha do professor participante da comissão é feita de forma democrática por indicação ou eleição dos próprios docentes. No entanto, o interesse dos docentes em participar é mínimo, não havendo muitos dispostos a fazer parte da comissão. Segundo a professora Carmem, *“existe um preconceito dos professores em relação à ADI e ninguém quer se envolver”*. A professora Cíntia afirma que *“ninguém quer assumir a avaliação, então é uma democracia meio forçada. A única participação efetiva é depois da ADI para reclamar da nota”*. A diretora da escola comenta assim a formação da comissão avaliadora: *“Na hora de escolher quem vai fazer parte da*

comissão é um tal de eu não posso, eu não tenho tempo e também porque o professor não quer avaliar o colega, ou não se acha competente para tal”.

O fato é que a motivação para participar efetivamente da comissão é pequena. A comissão avaliadora na escola Beta, segundo a professora Carla, é a mesma nos últimos três anos. Isso mostra o desinteresse do docente em participar e melhorar de alguma forma o processo. *“As pessoas estão sempre fugindo devido ao constrangimento de ter de avaliar o próprio colega. A ADI é um desgaste para a escola, pois é muito trabalhosa. Eu participo porque eles precisam de alguém”*, complementa a professora.

A confecção do PGDI é também reveladora do processo que se desenvolve nessa escola. Na normatização da ADI, o plano deve ser elaborado anualmente pelo professor em conjunto com a direção da escola. Além de ser um instrumento norteador das ações docentes, ele serve para subsidiar o processo de ADI na escola, replanejando os pontos fracos encontrados durante o processo ensino-aprendizagem.

Porém na escola Beta, segundo os entrevistados, o PGDI é feito individualmente, por cada professor. Na opinião de todos os entrevistados, o PGDI é uma mera formalidade. *“Na verdade cada um pega o seu e faz, ou às vezes fazemos até em equipe”*, comenta a professora Carla. *“Você vai lá, escreve alguma coisa e fica elas por elas, não muda nada”*, reclama a professora Cíntia. *“Deram pra gente fazer em casa e levar no outro dia. Não há uma reflexão sobre o assunto, sugestões, nada”*, desabafa a professora Carmem. A diretora confirma o modo como são confeccionados os PGDI's e acrescenta: *“aquele PGDI, até mesmo em termo de formulário é muito desnecessário, porque você não faz a avaliação em cima dele. Acho pura formalidade”*.

Assim como a escola Alfa, a escola Beta não valoriza a confecção correta do PGDI para a equipe da escola, trata-se apenas de mais um “papel a ser preenchido”, mais uma exigência burocrática a ser executada.

A direção da escola entrega aos professores os resultados da ADI num envelope lacrado. Como na escola Alfa, não existe um momento de reflexão do professor com a comissão avaliadora ou com a direção da escola. Esse retorno, tão valorizado pelo professor que serviria para uma reorganização e replanejamento do trabalho docente, é sempre deixado de lado. *“A avaliação de desempenho está avaliando o*

*seu trabalho, então se você não está bem, tem que ser oferecido um retorno e na escola pública, isso não acontece, você só recebe sua nota, o que cria uma expectativa, um querendo saber sobre a nota do outro*”, comenta a professora Cíntia.

Segundo a professora Regina, as notas da ADI já diminuíram nos últimos anos, talvez até pelo amadurecimento do processo na escola, no entanto, *“não existe dentro da escola Beta nenhum professor com notas baixas e os conceitos variam de bom a excelente”*, comenta a diretora Regina. Devido a isso, a escola não tem nenhum programa de ajuda instituído, nem para os professores que têm obtido conceito bom.

Os docentes alegam que a ADI em nada modificou a questão da capacitação profissional dentro da escola, diferentemente da escola Alfa, a escola Beta não participa do projeto Escola Referência, e por isso não tem capacitações programadas como naquela escola. Na escola Beta, há iniciativas, do próprio corpo docente, de realizar capacitações. São trocas de experiências entre os professores que acontecem, às vezes, nas reuniões pedagógicas ou em forma de oficinas. Esporadicamente são oferecidos alguns cursos pela 18ª SRE, os quais nem sempre são de interesse do professor. Às vezes são oferecidos em tempo insuficiente para o professor se organizar, o que impede a sua participação.

A ADI, realizada regularmente na escola Beta, não contempla os anseios dos docentes inseridos no processo de avaliação. A professora Carla, da comissão avaliadora relata que *“tem que haver cobrança sim. Mas, dentro desses moldes que o sistema obriga, ainda usando o discurso de punição, levando o profissional a ser até exonerado é muito ditador”*. Além disso, a insegurança, a indiferença, o constrangimento e em alguns momentos a contradição, são elementos divergentes que permeiam a avaliação dentro da escola Beta.

A Avaliação Institucional está presente na escola através dos exames externos realizados durante o ano letivo. As escolas são “classificadas” pelas médias obtidas e pelo alcance de metas pré-estabelecidas pelas Superintendências de cada região do Estado.

Na escola Beta, todos os docentes entrevistados afirmam que as avaliações externas não melhoraram o desempenho dos professores em sala de aula. Para a professora Carmem, *“em algumas provas, o programa está totalmente fora do que os alunos estão estudando e nós professores ainda ficamos nas mãos de alunos*

*que não estão nem aí e que fazem a prova porque são obrigados. Hoje em dia, as escolas estão mais preocupadas em preparar o aluno para fazer prova e não para a vida, o que é ruim”.*

Percebe-se que a falta de comprometimento do aluno com esse tipo de avaliação, afeta diretamente o desempenho da escola. Isso se reflete na motivação do professor e explica a desconfiança dele em relação a esse tipo de avaliação. A professora Carla alega que *“são avaliações que chegam para as escolas, onde a maioria das questões são objetivas, os alunos fazem essas provas sem o menor compromisso, não têm seriedade, usam a prática do chute mesmo e dessa forma, as escolas são classificadas por essas provinhas, que na verdade não medem nada, não vão mudar nada e os alunos fazem porque são obrigados”*. Confirmando esse discurso, a professora Cíntia complementa: *“Eu tomei conta de uma sala onde o rendimento é muito baixo. O aluno não fez nada na prova, não calculou nada, “chutou” os resultados e tirou uma nota quase máxima e passou para a segunda fase”*.

Existe um desalento e uma descrença por parte dos docentes quanto às avaliações externas. Ora porque não são enquadradas na realidade da escola, ora porque a confecção do instrumento permite ao aluno, mesmo sem condições, tirar uma nota razoável.

E são exatamente esses resultados que vão dar à escola, a condição de receber ou não o Prêmio por Produtividade instituído pelo governo de Minas Gerais; a partir de 2008. E nesse ponto, a preocupação passa a ser grande pois, para que a escola consiga o direito a premiação, terá não só que fazer um trabalho de qualidade, mas também convencer o aluno a ter seriedade na realização dessas avaliações. Ou seja, não basta o professor fazer um trabalho de qualidade. Também o aluno tem que querer mostrar essa qualidade desenvolvida na escola.

Os professores não vêem o Prêmio por Produtividade de forma salutar devido à maneira como foi implantado. A professora Cintia comenta que: *“acho que seria merecido se fosse feito com seriedade. A escola que melhorasse a educação, participasse, que os professores tivessem realmente interesse em melhorar, seria merecido”*. A professora Carmem alega que *“a gente acaba ficando na mão do aluno. A gente vê alunos que chegaram no ensino médio empurrados, são alunos que não sabem ler, não sabem escrever. E como que você vai receber um prêmio*

*por produtividade, sendo que o aluno chegou até você “empurrado”. Acho tudo isso muito incoerente”. A professora Carla vê a premiação muito mais como um problema: “eu acho que vai haver uma rivalidade entre as escolas ou talvez manipulação de dados. Isso vai ser um grave problema para as escolas”.*

#### **5.4.2.2 QUALIDADE DE ENSINO E AUTONOMIA DOCENTE**

Também na escola Beta, serão analisados alguns aspectos preponderantes para se alcançar qualidade no ensino. Mesmo passando por uma crise motivacional docente, com baixos salários e pouca valorização do trabalho do educador, outros aspectos já abordados contribuem para um desenvolvimento da qualidade da Educação.

O primeiro aspecto está relacionado aos recursos materiais e às condições físicas inerentes à escola. Uma escola com suporte material e bem resolvida na sua parte física, pode dar ao professor melhores condições e maior aporte estrutural para trabalhar.

Na escola Beta, segundo a diretora Regina, não existem problemas maiores no aspecto físico. No entanto, a ADI não melhorou as condições de trabalho dos professores, mesmo sendo um aspecto analisado pelo processo. *“Jamais tivemos do Estado nenhuma resposta em relação aos professores de Química, Física e Biologia que sempre colocavam nos relatórios, que precisavam de laboratórios para poderem trabalhar com os alunos”.* A professora Carla relata que os computadores que chegaram na escola (melhoria do equipamento) não foi efeito da ADI: *“mas o que a gente mais precisa mesmo é na rede física da escola, na estrutura da escola, não recebemos nada. Existe uma cobrança do Estado em relação à ADI, mas não há um retorno deles”.* A professora Cíntia discorre sobre suas condições de trabalho de forma preocupante: *“Eu acho que não melhorou nada, porque a gente continua sem apoio, sem resposta. O lado da Educação Física (disciplina que a professora leciona) está cada vez mais abandonada na escola, porque não temos apoio e você não consegue mudar estrutura nenhuma”.*

Quando se fala em aspectos físicos e materiais pouco se faz ou se tem melhorado nas escolas públicas. Embora fosse esperado o contrário, a ADI não tem contribuído para a melhoria desse quadro.

A capacitação profissional não é um descritor avaliado na ADI e não faz parte do cotidiano da escola Beta. Segundo os docentes, alguns cursos são oferecidos esporadicamente, mas nem sempre são de interesse do professor e frequentemente a disponibilidade dele impede-o de frequentá-los. Indagada sobre a questão da capacitação profissional, a professora Carla é enfática: *“Pelo contrário, acho que diminuiu a capacitação. Sinceramente os cursos que me oferecem normalmente são desinteressantes. E além de diminuir, esses cursos quase não são oferecidos”*.

Embora existam muitas dificuldades em executá-la, a capacitação deveria estar presente no cotidiano da escola, pois é essencial para a melhoria da qualidade de ensino.

Nesse sentido Marchesi e Martin (2003,p.103) apontam:

“A tarefa de ensinar supõe uma aprendizagem permanente. Por sua vez, as mudanças nas condições sociais, nas atitudes dos alunos, na extensão do ensino, no desenvolvimento científico e técnico impõe modificações contínuas na maneira de organizar um processo de ensino e aprendizagem na escola. A formação permanente dos professores é a resposta necessária a essas mudanças. É somente nessa dinâmica de aprendizagem que o professor aumenta sua competência profissional, que lhe permitirá enfrentar com êxito as diversas situações de aprendizagem.”

Segundo os docentes entrevistados, a qualidade de ensino não melhorou com a aplicação da ADI. Os professores continuam executando o seu trabalho e alguns se preocupam verdadeiramente com o processo. Segundo a professora Carmem, *“a avaliação quer levar todos para a mesma direção, e às vezes você é bom para certa coisa e eu não. A ADI está tirando a autonomia. Está querendo criar um estereótipo do professor ideal”*.

Por outro lado, os demais entrevistados acreditam que o professor continua trabalhando com autonomia, com liberdade de desenvolver o seu trabalho. A diretora Regina relata que, *“nesta questão o professor continua tendo autonomia. Ela não foi tirada, porque na ADI é contemplada a criatividade, o uso de novas tecnologias. Não foi nossa prioridade o número de aprovações e sim a maneira de ensinar, de trabalhar, trazer metodologias novas”*. Já a professora Cíntia vê a questão da autonomia de modo mais enfático: *“a autonomia vai continuar existindo porque o professor não tem respaldo. Por mais que o professor faça as coisas, ele tem que fazer pela cabeça dele, tem que agir por ele mesmo, pois não tem ninguém por trás dele dando apoio ou falando o que ele tem que melhorar”*.



De acordo com a fala da professora, com pouca participação dos docentes no cotidiando da escola, inclusive na ADI, e com postura muitas vezes autoritária da direção, a gestão democrática ainda não está consolidada na instituição.

Todos estes elementos contribuem para que a escola trabalhe sob a ótica de várias individualidades, mas a autonomia não está consolidada de forma coletiva. A diretora da escola relata preocupação o fato de a avaliação ser realizada apenas para os professores efetivos: *“quando eu entrei na direção da escola em 2002, havia 90% dos professores que não eram efetivos. Com o concurso em 2002, cerca de 70% dos professores foram efetivados. Hoje você tem duas realidades onde um grupo é avaliado e cobrado e um outro grupo não tem cobrança oficial alguma. Isso atrapalha um trabalho coeso, inteiro”*. A diretora Regina acredita que a ADI ajudou a melhorar o ensino e que os professores têm procurado melhorar, porque depende deles a nota que irão obter na avaliação.

Divergências à parte, a melhoria da qualidade de ensino tem sido meta constante das escolas e dos sistemas de ensino. Porém, a melhoria das condições de trabalho e de organização pedagógica e política deviam estar na agenda das escolas, inclusive na escola Beta, para a melhoria da qualidade e da autonomia.

A motivação dos docentes, com melhores condições do trabalho e melhores salários, e a equipagem das escolas com recursos e espaços físicos modernos, também são elementos importantes para a melhoria dos processos educacionais, sociais e políticos realizados na escola.

#### **5.4.2.3 RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E A PROPOSTA COLETIVA DA ESCOLA: A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA BETA**

Dentro de uma escola existe uma gama muito grande de idéias, concepções e formas de encarar os desafios da Educação. Organizar toda essa diversidade em prol de objetivos comuns é uma tarefa árdua, mas que deve ser feita com equilíbrio pautado num possível bom relacionamento entre todas as partes envolvidas, inclusive a comunidade, que deveria estar inserida no cotidiano da escola contribuindo para o fortalecimento de uma gestão democrática.

Sobre a organização do clima escolar, Teixeira (2002,p.51) comenta:

“A percepção dos aspectos distintivos da organização escolar, partilhada pelos seus membros, constitui o clima da escola. Este é o resultado dos programas e processos por ela utilizados e das condições sociais, materiais e ambientais que ela enfrenta, para se organizar e manter-se como instituição que congrega professores, alunos auxiliares de serviço e o pessoal da administração”.

Como já foi dito, prevalece nas escolas o relacionamento pessoal, determinando pelas idiossincrasias de cada indivíduo. Porém, dentro da escola é importante que os relacionamentos sejam facilitados através de ações, que diminuam as divergências e melhorem as afinidades.

Na escola Beta, os conflitos ocorrem normalmente devido à diversidade que existe ali, com opiniões sobre o relacionamento e as pessoas, de acordo com o modo como cada um vê a escola e de acordo com a maneira como cada um se insere nesse contexto.

Para a professora Cíntia o seu relacionamento é muito difícil dentro da escola. *“Eu não concordo com essas reuniões que são feitas para ficar lavando roupa suja, reuniões que não têm uma pauta definida. Depois que apareceu essa Avaliação de Desempenho, eu acho que as coisas foram jogadas para o lado pessoal, todo mundo preocupado em estar sendo avaliado, com que eles achavam que deveriam ser. A direção aceita opiniões, mas as pessoas estão muito fechadas com relação a direção.”*

A professora Carmem, que tem pouco tempo de escola, vê o relacionamento na escola de forma bem crítica: *“não há um senso de cooperação, não há um entrosamento. Há uma questão muito clara de hierarquia. É um relacionamento muito frio. A direção tem um papel autoritário dentro da escola que dificulta esse entrosamento com os professores”*.

A professora Carla já vê o relacionamento da escola de forma mais amena: *“de modo geral, é um bom relacionamento. Às vezes há uma certa diferença com relação ao turno da tarde. A relação com a direção é ranqüila, apesar de, às vezes, ter umas ranqü bem radicais, é uma pessoa que dá oportunidade de conversar”*.

Para a diretora Regina, o relacionamento entre os profissionais da escola pode ser considerado normal: *“olha, eu acredito que existam conflitos, insatisfações, assim como todo relacionamento. A gente procura resolver esses conflitos quando eles aparecem, apesar de você não ter muito tempo para isso, porque a carga de trabalho é muito grande. O relacionamento com os professores é bom. Quando a*

*gente cobra alguma coisa deles é que temos algum stress. O professor participa pouco, quer só cumprir a responsabilidade dele e ir embora”.*

Em relação à ADI, todos os entrevistados percebem que, durante o período da avaliação existe uma tensão maior dentro da escola. A falta de preparo do professor e da própria escola para a ADI, gera uma grande expectativa em relação aos resultados. E é na entrega dos resultados que aparecem os maiores conflitos, pois o professor frequentemente, se acha merecedor de uma nota maior. *“A gente ouve sim, alguns comentários insatisfeitos, momentos em que houve até desentendimentos”*, comenta a professora Carla.

Num primeiro momento, os professores não tiveram nota baixa na ADI, pelo pouco conhecimento do processo e pelo receio de prejudicar as pessoas. *“Há uma mudança no relacionamento durante a ADI, pelo fato dos professores não estarem satisfeitos, por acharem que são melhores. Como a avaliação é um processo que vem sendo construído, num primeiro instante ninguém quer dar nota baixa e com o tempo isso vai se modificando”*, comenta a diretora Regina.

Talvez essas alterações nas notas, devidas à maturação do processo, tragam insegurança, insatisfação e incomodem os docentes. Além disso, o fato de receberem os resultados num envelope, não havendo uma discussão sobre as notas, causa indignação e revolta, fazendo com que muitos docentes recorram dos resultados finais.

Os desdobramentos de tal situação vão incidir, diretamente, na participação do professor na vida da escola. É comum encontrar na escola professores “tarefeiros”, que cumprem apenas a obrigação de ministrar aulas. Não participam da concepção da proposta pedagógica da escola que, às vezes é feita por uma minoria e vira um livro de arquivo.

Na escola Beta, a participação dos professores na ADI é mínima e não há construção de uma proposta para modificar essa realidade. Inclusive, de acordo com a professora Carmem, os professores com notas mais baixas na ADI acabam prejudicando os trabalhos coletivos da escola por não participarem. A diretora Regina complementa: *“eu acho que o lado difícil com o professor é o lado social, por exemplo, quando temos alguma festa os professores não querem vir”*.

Além da pouca participação docente, a comunidade escolar não é ativa e não participa efetivamente do cotidiano da instituição. Segundo a diretora Regina, a

comunidade não tem conhecimento da ADI e apenas o colegiado da escola acompanha, de longe, o processo.

Todos os entrevistados concordam que, a ADI não ajuda o cotidiano da escola e não auxilia o seu Projeto Político Pedagógico. Desconhecida pela comunidade, a ADI também não influencia na maior participação desta no cotidiano escolar.. Mas com certeza, poderia ser um bom instrumento de cobrança da comunidade, em prol da escola que ela gostaria de ter.

Mesmo diante de um cenário negativo em relação a ADI, todos os entrevistados da escola Beta são favoráveis a um processo de Avaliação de Desempenho na instituição. Porém, os mecanismos dessa avaliação deveriam ser revistos, de forma a dar ao professor o retorno necessário para que haja mudanças de posturas. Também as melhorias nas condições de trabalho (como salário e organização escolar) são pontos essenciais a serem transformados, para que haja uma efetiva cobrança do docente quanto ao seu desempenho.

#### **5.4.3 A ESCOLA CELTA**

A outra escola que contribuiu para a realização deste trabalho foi denominada escola “Celta”. Inaugurada em 1975, a escola atende a comunidade da zona leste de Juiz de Fora. Possui as mesmas características arquitetônicas da escola Beta, porém, construída numa área maior, com relevo bem acidentado.

A escola conta com uma quadra poliesportiva (necessitando reforma) para as aulas de Educação Física e uma biblioteca, que divide espaço com alguns computadores, não havendo uma sala específica para a informática.

Alguns espaços importantes, como laboratório, sala de vídeo ou sala de reforço escolar não existem. Esses espaços seriam importantes para dar aos professores ferramentas auxiliares no processo ensino-aprendizagem. Percebe-se que esses espaços especializados fazem parte da realidade de poucas escolas públicas, não sendo uma constante na maioria delas.

A escola Celta, a exemplo das outras duas, funciona nos três turnos de trabalho. Oferece à comunidade o ensino fundamental e o ensino médio, atendendo cerca de 1050 (um mil e cinquenta) alunos, que moram nas imediações da instituição e em alguns bairros próximos à mesma. Um dos muros que cercam a escola, está caindo

e embora a direção tenha pedido a reforma do mesmo, isso ainda não aconteceu. Em todas as oportunidades em que a escola foi visitada para as entrevistas (na parte da noite) o portão sempre estava fechado.

A escola conta com 67 (sessenta e sete) professores, e apenas uma professora possui formação em Magistério do ensino médio. Os demais possuem Licenciatura Curta (cinco) e plena (cinquenta e sete). Desses professores, vinte e nove possuem Curso de Especialização e apenas um tem qualificação em nível de Mestrado.

A escola possui bons índices de aprovação no Ensino Fundamental. Nas séries iniciais registram-se 92% de aprovação e nas séries finais, 82%. Já no ensino médio o índice de aprovação chegou a 76%. Os dados são referentes ao ano letivo de 2007.

Nas avaliações externas, a escola tem buscado atingir as metas do SIMAVE embora alguns índices estejam ainda abaixo do estipulado pela 18ª Superintendência de Ensino. Os índices do IDEB da escola Celta estão em 5,2 nas séries iniciais e 3,2 nas séries finais.

Todas as entrevistas foram realizadas na escola, na sala da direção, cedida pela diretora da escola, professora Vera.

A entrevista com a direção da escola, a exemplo das demais, foi marcada por algumas interrupções originadas por telefonemas ou por demandas próprias da escola. A entrevista da professora Flávia, que faz parte da comissão avaliadora e é professora do turno matutino foi tranqüila, sem interrupções e realizada na parte da manhã. As entrevistas com os professores Paulo e Joana, que trabalham no turno noturno e foram avaliados pelo processo em 2004, aconteceram no turno de trabalho dos professores e foram proveitosas, contribuindo muito para o trabalho em questão.

#### **5.4.3.1 AS AVALIAÇÕES NA ESCOLA CELTA**

Tanto a Avaliação Docente, quanto a Avaliação Institucional, fazem parte do contexto da escola Celta durante o ano letivo.

A ADI foi implantada na escola, como nas demais do Estado de Minas Gerais, a partir de 2004 e vem sendo realizada desde então, de forma regular na escola Celta.

Antes de a ADI ser implantada na escola, já havia um instrumento de avaliação interna, que era utilizado para se averiguar o andamento do trabalho pedagógico, segundo informações da professora Vera, diretora da instituição.

Tanto a diretora, como os docentes entrevistados percebem que a ADI é válida, pois o mecanismo avaliativo ocorre de forma constante no cotidiano escolar. Porém, algumas restrições são vistas pelos sujeitos, como prejudiciais ao processo, que deveria primar pela melhoria da qualidade do ensino (o que nem sempre acontece de maneira precisa), mudar postura e criar novas concepções para melhoria do trabalho docente.

A diretora Vera analisa a ADI como um instrumento que veio para ficar, porém, precisa perder o caráter punitivo e ajudar o professor a melhorar o seu trabalho: atingir os seus objetivos com o aluno. *“Na minha opinião, o professor tem que entender que a ADI é para ajudá-lo. Aquele profissional que não foi bem avaliado, deveria ter uma atenção especial da supervisão da escola”*, analisa a diretora. Porém, numa escola que funciona em três turnos e que tem apenas duas supervisoras, este trabalho fica imensamente prejudicado e difícil de ser executado. *“Tenho duas supervisoras na escola, que atendem o professor, que atendem disciplina, projetos, pais e outras funções que dificultam este trabalho. No meu pensar, a escola, para funcionar tinha que ter um diretor pedagógico, um diretor administrativo, várias supervisoras, para se dar um maior aporte aos professores”*, conclui a diretora.

Percebe-se na fala da professora Vera, a figura do diretor-gerente, que pelas inúmeras atribuições que agrega, não consegue dar o suporte pedagógico necessário para um melhor desempenho do trabalho escolar.

Essas tarefas, de cunho administrativo, sobrecarregam a função do diretor “esvaziando de conteúdo crítico e analítico suas atitudes, reduzindo-o à função de gerente, de controlador da força de trabalho e de administrador de recursos escassos”. (OLIVEIRA, 2000,p.253)

A professora Joana vê a avaliação como um instrumento de desafio ao professor, pois avaliar o trabalho, o comportamento e a conduta das pessoas é algo que acontece no dia-a-dia de todas as pessoas. No entanto, a ADI é um instrumento que incomoda os docentes pois foi implantada de forma vertical, sem que o servidor participasse da sua construção nem sequer fosse consultado sobre esse processo.

A professora Flávia, que é da comissão avaliadora, acha que a ADI pode incentivar os professores a corrigirem algumas condutas como pontualidade e assiduidade. Porém, não concorda com alguns descritores da avaliação, pois nem sempre estão de acordo com a realidade do professor ou da escola. Na primeira ADI da escola, todos os professores obtiveram nota máxima, devido ao pouco entendimento do processo e às dúvidas que ele gerou nos avaliadores. Para a professora, esse fato gerou uma incoerência pois as notas máximas do professorado não coincidia com as notas dos alunos: *“se os professores obtiveram nota cem na avaliação, por que os alunos continuavam com notas tão baixas?”*, questiona a professora Flávia.

Já o professor Paulo faz o questionamento que talvez seja o mais importante em todo o processo. *“Eu acho que a ADI é um pouco injusta porque sou avaliado por uma comissão que eu não tenho contato, não sabem como eu desenvolvo o meu trabalho, inclusive com pessoas na comissão, que fui apresentado para elas, na hora da minha avaliação. Quando me deram aqueles valores que vão de um a quatro, eu questionei um por um, de onde eles tiraram meios, subsídios para me dar aquela nota; e se fizeram uma média, como que alguém que não me conhece me deu essa nota”*, questiona o professor Paulo. O professor defende ainda a participação dos alunos no processo, pois são verdadeiramente, os conhecedores do trabalho do professor.

A subjetividade e a falta de mecanismos mais precisos de mensuração tornam a ADI um instrumento sem equilíbrio, caracterizado pela incoerência dos descritores com a realidade do professor e da escola e pela falta de subsídios para que a comissão avaliadora exerça sua tarefa. Tais características escamoteiam resultados, nem sempre coerentes com a realidade avaliada.

Na escola Celta, como nas demais escolas, a divulgação ocorreu na implantação da ADI. Não houve propriamente uma capacitação sobre o processo ou um estudo mais aprofundado. As diretrizes da ADI foram conhecidas superficialmente pelos professores e pelos demais servidores da escola.

A diretora da escola recebeu a capacitação na 18ª SRE em sua primeira gestão. Embora fale sobre o processo em reuniões pedagógicas, em sua opinião ninguém deu verdadeira atenção ao assunto. Atualmente, com a incorporação do prêmio por produtividade, as pessoas estão mais preocupadas. *“O Estado em si, está muito*

*desacreditado, fala-se muito e nada acontece*”, complementa a diretora numa alusão à falta de resultados do processo.

Diferentemente das escolas analisadas, a professora Flávia, da comissão avaliadora, não participou de nenhuma capacitação sobre a ADI e alega que não conheceu toda a engrenagem da avaliação quando entrou na comissão em 2007.

O professor Paulo, que está na escola há dois anos, não conhece todo o processo. *“Eu fui apenas comunicado que ia passar por uma banca de avaliação e eu não conhecia qual era o processo, a única coisa que eu tinha conhecimento e que foi colocado na sala dos professores, eram aqueles itens que são avaliados. Agora da legislação e de como é feito o processo eu não tinha conhecimento”*, comenta o professor.

Embora alegue o desconhecimento, o professor vê como uma responsabilidade pessoal buscar as informações a respeito da ADI, já que ela acaba por regular o trabalho docente na escola.

Ainda assim, a escola não trabalhou o assunto durante o ano de 2007. *“Eu cheguei aqui no ano passado e depois de dez meses fui chamado para a ADI e durante esse período não foi falado nada como seria o procedimento, a comissão avaliadora não se apresentou e nenhuma informação foi dada”*, conclui o professor Paulo.

Esse depoimento aponta uma prática comum nas escolas: ao implantar a ADI, poucas informações foram passadas ao professor e no decorrer dos anos, menos informações ainda. Os professores mais novos na escola, recém-efetivados, não receberam essas informações e muitas vezes só conheciam o processo durante sua entrevista com a comissão avaliadora.

Diante desse quadro, a ADI parece estar colocada num segundo plano, sendo lembrada ao longo do ano (às vezes como instrumento de pressão) e desenvolvida em momentos específicos, mas não trabalhada no dia-a-dia da escola como instrumento de apoio ao trabalho docente.

A qualidade do trabalho desenvolvido na escola Celta não teve grandes alterações devido à ADI. De acordo com os entrevistados, o trabalho do professor continua o mesmo havendo alguma alteração na postura de alguns profissionais, no que tange aos critérios de mensuração mais concreta, como assiduidade e pontualidade, ou seja, o professor falta menos à escola e torna-se mais pontual.



Critérios como pontualidade e assiduidade, aliás, são bem aceitos pelos docentes na ADI, pois são de controle mais aparente e mensurados de forma concreta, embora não sejam totalmente precisos, pois não são feitos numa escala de mensuração pré-determinada.

Os critérios como qualidade de trabalho e produtividade são questionados, pois demandam conhecimento prévio, não só do trabalho desenvolvido pelo professor atualmente, como também do que foi realizado anteriormente com o aluno. *“O que eu não concordo é que temos alunos que chegam no ensino médio sem saber ler e escrever, e o resultado desse aluno interferir na minha nota da avaliação”*, comenta a professora Joana.

O fato de este controle ser potencialmente difícil de ser executado, torna a nota final dos descritores de mensuração mais complexa, um resultado empírico e pouco palpável, determinado às vezes por questões pessoais, na falta de elementos e dados mais concretos, que permitam avaliar o desempenho docente de forma mais coerente.

Existe uma unanimidade na escola Celta, quanto à feitura dos PGDI's. Os planos, normalmente são realizados em grupos e não são utilizados como elemento básico na avaliação do trabalho pedagógico realizado na escola. Os professores preenchem os formulários como mera tarefa burocrática e não como instrumento que poderia nortear as ações docentes durante o ano letivo. Também na escola Celta, os PGDI's não passam de uma mera formalidade.

Na escola Celta, a entrega dos resultados, diferentemente do que acontecia nas outras escolas, parece ser, no mínimo, politicamente correta. Após a ADI, o professor recebe o seu resultado da própria comissão que o avaliou e nesse encontro é discutido, com o docente a sua nota. Na discordância do resultado, o professor pode pedir a reconsideração da nota através de recurso, conforme normatização da ADI.

Esse momento é, sem dúvida, muito importante pois possibilita, mesmo com as imprecisões do processo, um diálogo franco e aberto sobre os pontos positivos e negativos encontrados na avaliação do servidor.

A Avaliação Institucional também gera controvérsias na escola Celta. Os mais favoráveis a essa avaliação, como a professora Joana e a diretora Vera, percebem-na como uma ferramenta que não só avalia, como também norteia o trabalho do

professor, em função das exigências da própria ferramenta. Para essas entrevistadas, as avaliações realizadas na escola fazem com que o professor possa se motivar e melhorar o trabalho dentro da escola. *“Eu sou professora e se eu estivesse dentro da sala de aula, iria trabalhar o que se pede nessas provas porque essas avaliações norteiam o trabalho profissional”*, comenta a diretora da escola.

A professora Joana entende o processo mais como uma avaliação ao professor: *“na realidade, eu não considero que a escola está sendo avaliada, acho que quem está sendo avaliado é o professor. Acho que os professores estão tendo muito mais trabalho, estão fazendo mais avaliações, estão buscando mais informações porque ele tem que estar antenado com o que está acontecendo, e com isso, ele acaba melhorando o seu papel, pois está tendo que construir mais situações de aprendizagem”*.

Por outro lado, existem os docentes que não viram a Avaliação Institucional como estímulo à mudança do trabalho realizado. Os professores Paulo e Flávia, que trabalham em turnos e segmentos diferentes, entendem que os docentes desenvolvem seu trabalho sem considerar o processo de Avaliação Institucional. Existem, segundo eles, prioridades que igualmente influenciam os resultados da avaliação, e que devem ser levados em consideração para melhoria dos resultados: a participação da família na vida escolar dos alunos, e a presença de profissionais especializados para darem suporte dentro da escola foram pontos citados pelos professores como entraves a um melhor desempenho dos alunos; *“às vezes o aluno tem dificuldade visual, auditiva e se ele não vai bem, o professor é quem vai levar a culpa”*, questiona a professora Flávia.

Nesse mesmo caminho, o professor Paulo comenta o despreparo e a falta de interesse do discente pelas avaliações em geral: *“o que eu acho é que deveria ser trabalhado o alunado, pois a gente se mata para fazer alguma coisa e esses meninos não querem nada, tinha que ter uma oportunidade de mostrar para eles a importância dessas provas, discutir o resultado que sai na televisão, se é bom ou ruim”*.

Embora as opiniões possam ser divergentes quanto à aplicação da Avaliação Institucional na escola Celta, os discursos se afinam quando se fala no prêmio por produtividade, conseqüência direta do processo da avaliação dentro das escolas públicas de Minas Gerais.

É consenso, entre os entrevistados, a opinião de que há uma grande insegurança dos docentes sobre o prêmio, devido à instabilidade e ao grau de competição interna que ele pode causar. O cumprimento de metas estabelecidas para o recebimento de gratificação é uma questão complexa, que não se reduz à prova feita pelos alunos. *“Acho muito complicado, tem que ser o conjunto, não adianta nada o professor se matar, se todos não falarem a mesma língua. Para a escola funcionar temos que estar todos inseridos, o que não acontece às vezes. Falta uma linguagem única dentro da escola”*, comenta o professor Paulo.

A fala do professor Paulo parece resumir bem toda a complexidade do processo. A avaliação da escola depende do desempenho do aluno e este precisa reunir o mínimo de condições, do ponto de vista familiar, médico, psicológico e pedagógico para obter um bom resultado. Ou seja, o bom desempenho da escola vai muito além de uma simples avaliação feita pelo aluno e tampouco pode ser julgado apenas pelo que acontece na sala de aula.

#### **5.4.3.2 QUALIDADE DE ENSINO E AUTONOMIA DOCENTE**

A questão da qualidade de ensino é um assunto que preocupa a todos nas escolas públicas, ecoando na mesma direção e sobre os pilares comuns às instituições. Por mais que os professores tentem consolidar a tarefa de ensinar com qualidade, esbarram em dificuldades encontradas no cotidiano da escola. Os baixos salários, a exaustiva jornada de trabalho em várias escolas, a falta de motivação com a carreira docente e as poucas melhorias nas condições de trabalho, deixam os docentes à mercê de mecanismos, como a Avaliação de Desempenho e a Avaliação Institucional, formas alternativas nem sempre de acordo com a busca da qualidade almejada.

Na escola Celta, observações dos docentes, apontam uma qualidade aquém daquela considerada boa para a escola.

Nesse sentido, para os sujeitos participantes das entrevistas, a ADI não melhorou em nada as condições de trabalho dos docentes. A escola continua, já há algum tempo, com os mesmos problemas estruturais, que dificultam o trabalho docente, impedindo melhoria do serviço oferecido pela escola. As condições físicas não atendem às exigências básicas; *“não mudou nada, todos colocaram*

*reclamações sobre iluminação e nada foi feito. Tenho um muro caindo desde 2004 e nada foi feito e a rede elétrica está podre*”, comenta a diretora Vera.

Para a escola funcionar, às vezes é necessário que ela crie eventos para angariar recursos e tente resolver por si mesma os problemas que vão surgindo no seu cotidiano. Ou seja, além da falta de recursos e dos baixos salários, o professor ainda precisa ajudar a manter o seu local de trabalho em condições menos precárias para o labor. O professor Paulo resume essa situação de forma incisiva: *“o Estado cobra de nós uma postura, mas não te dá recurso para desenvolver essa postura, as condições continuam as mesmas. Existe uma cobrança, mas não existe retorno”*.

É latente a preocupação com a capacitação profissional (compreendida como conhecimento e aperfeiçoamento) ao se falar em qualidade de ensino. No entanto a escola enfrenta problemas semelhantes às demais com capacitações em número reduzido, o que não atende às expectativas dos professores.

Embora a escola tenha participado de algumas capacitações, a maioria dos docentes não é envolvida. A professora Flávia alega ter participado com mais uma colega e a inspetora da escola do PROMEDIO<sup>18</sup>, mas até então não havia repassado as informações aos demais professores. O professor Paulo explica que *“ultimamente as capacitações não têm chegado até a escola, a não ser um curso de informática que tem acontecido periodicamente”*.

A diretora Vera comenta que às vezes até chegam alguns cursos na escola. Porém a escola não pode contratar substitutos para liberar os professores, o que torna a capacitação, dependendo de sua duração, algo inviável.

Diante dessas dificuldades, fica clara a escassez de oportunidades para que os docentes possam ter um espaço de aprendizado, de debate e de reflexão sobre o seu trabalho. Essas situações parecem reduzidas às raríssimas reuniões pedagógicas e que nem sempre despertam o interesse do professorado, diante da riqueza de conteúdos a serem desenvolvidos com os docentes.

Quanto à autonomia, os docentes se unem no discurso de que ela continua intacta dentro da escola. Mesmo com um processo de caráter punitivo como a ADI, não houve alterações significativas na forma de desenvolver o trabalho realizado na escola. A diretora Vera, numa visão administrativa, afirma que o professor não

---

<sup>18</sup> PROMEDIO: Projeto de Melhoria da qualidade e Eficiência do Ensino Médio, desenvolvido pela SRE, busca a capacitação de 10500 professores das escolas estaduais em cursos de informática, para serem repassados aos alunos.

encara ainda a ADI, com a devida seriedade. “O professor não está preocupado com a ADI, que ela veio para ficar e que ele pode ser exonerado”, comenta a diretora.

Ao mesmo tempo, à medida que aumentam as exigências curriculares e os mecanismos de avaliação profissional e institucional, os professores se vêem amarrados a estes processos, canalizados para a obtenção do resultado e do desempenho. Sem perceber, os professores vão perdendo a dimensão do trabalho docente, passando a executar processos pedagógicos idealizados fora da escola, perdendo, assim, sua autonomia.

“Uma escola autônoma, com identidade própria é aquela que, a partir do estabelecimento dos seus objetivos de ação, possui as condições para se diferenciar do modelo uniformizante do sistema e se organizar conforme as concepções dos agentes nela envolvidos, de modo a responder às demandas de sua população alvo”. (TEIXEIRA, 2002,p.100)

A idéia de autonomia, citada pelos docentes da escola Celta, parece estar ligada unicamente à ação do professor dentro do contexto de sala de aula. O desconhecimento e a não participação do docente na construção de um eixo que norteie as ações pedagógicas, como o Projeto Político Pedagógico da escola, leva o professor a ações individuais que não favorecem o trabalho coletivo.

As ações individuais do professor e os rumos distintos seguidos no trabalho pedagógico, levam ao enfraquecimento do coletivo escolar, levando a escola a se afastar dos seus reais objetivos.

#### **5.4.3.3 RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E A PROPOSTA COLETIVA DA ESCOLA: A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA CELTA**

É notória nas escolas a dificuldade em se agrupar e harmonizar as pessoas. As convicções que cercam o trabalho docente nem sempre são bem resolvidas dentro da escola. Principalmente naquelas onde existe um grande número de docentes, turnos distintos em atividade e uma exígua possibilidade de reunir os indivíduos para um melhor relacionamento ou apenas para se conhecerem.

Na escola Celta, como em tantas outras, essa situação é encontrada e apontada pelos indivíduos entrevistados. A escola tem poucas reuniões pedagógicas ao longo do ano e nem sempre os docentes conseguem se conhecer.

Ao ser avaliado durante a ADI, o próprio professor Paulo relata que foi apresentado a algumas pessoas da comissão na hora de sua entrevista. Mesmo estando na escola há dois anos, esse tempo não foi suficiente para que o docente conhecesse todos os sujeitos envolvidos no processo educacional da instituição.

Essa falta de identificação do professor com a escola ou com o colega, muitas vezes é responsável pela criação de “grupos” que se formam, ora devido ao turno de trabalho onde exercem suas atividades, ora por interesses comuns que integram os sujeitos de um determinado contexto escolar.

Os docentes da escola Celta entrevistados neste trabalho não percebem a entidade como um local onde há um mau relacionamento. Eles entendem que a escola é dividida em turnos, e nestes o relacionamento entre as pessoas é bom. Porém, não existe um trabalho para que esses grupos se interajam e se aproximem. Foi comum ouvir dos docentes que numa festa ou num jantar realizado na escola formam-se grupinhos ou que havia divergências de opinião de um turno para o outro.

Na escola Celta, diferentemente das outras escolas abordadas neste trabalho, os docentes entrevistados relataram o bom relacionamento com a direção da escola não havendo referências a instrumentos de pressão dentro da escola devido à ADI.

No entanto, a participação dos docentes no processo da ADI é pequena. Embora a comissão avaliadora tivesse sido escolhida através de eleição dos docentes, a professora Flávia, eleita por votação, encontrava-se afastada da escola, quando o pleito aconteceu. *“Eu me senti muito mal, estava de licença, numa operação, aí me elegeram e eu nem sabia, depois me avisaram que eu tinha sido eleita”*, comenta a professora. E o processo, embora rotulado de democrático, mostra o desinteresse dos professores em avaliar os demais ao ponto de eleger uma professora que não estava presente no momento da eleição.

Durante a ADI, o relacionamento interpessoal se modifica, pois o fato de avaliar e estar sendo avaliado já é suficiente para uma mudança de comportamento de ambas as partes. Existe uma postura mais defensiva dos avaliados em relação ao processo, até mesmo pela forma como ele é formalizado na escola.

Porém, o mecanismo utilizado na entrega dos resultados (já relatado anteriormente) é um ponto positivo, favorecendo relações mais francas e mais diretas na escola Celta. Embora a ADI seja um processo, de acordo com os professores, desacreditado na sua forma, mas necessário no cotidiano da escola,

essa troca de informações em sua finalização é de extrema importância para o trabalho docente. *“Numa reunião com todo mundo dizendo o que deveria melhorar, acho que haveria uma mudança na escola”*, observa o professor Paulo.

Diante disso, fica a impressão de que na escola Celta, mesmo sendo uma escola ranqüila, há uma dificuldade para um trabalho coletivo mais coeso. Essa coesão acontece nos turnos, mas não parece se refletir de forma integrada na escola, como um todo. Somados a isso, a pouca participação e o distanciamento da comunidade escolar dos processos desenvolvidos na entidade criam uma desconexão entre escola e família, dificultando o processo ensino-aprendizagem desenvolvido ali.

A insuficiência do diálogo entre família e escola fazem desta uma ilha cercada de muros (às vezes caindo), de portões sempre fechados que encerram pessoas lutando por uma finalidade cada vez menos construída no seu interior: a apropriação do conhecimento por parte do educando.

## 6 CONCLUSÃO

A qualidade de ensino é um dos questionamentos centrais deste trabalho. Ao se avaliar o trabalho do professor com uma nota máxima, isso não garante que a qualidade de ensino seja melhor. Isso se deve ao fato de que, a qualidade de ensino não é uma mensuração individual, mas sim o resultado do trabalho coletivo e, ao mesmo tempo, das condições específicas que determinam os meios para que esse objetivo seja alcançado.

Embora existam propagandas constantes sobre a melhoria da qualidade de ensino, tanto em Minas Gerais como no Brasil, os investimentos em Educação ainda são modestos. As condições físicas da maioria das escolas públicas não condizem com o nível de qualidade que se almeja. Muitas escolas encontram-se com seus espaços físicos deteriorados, com recursos materiais precários, não oferecendo aos docentes as condições adequadas de trabalho.

Também os docentes pedem socorro buscando a melhoria de seu trabalho. É clara a decepção e a desmotivação do professor com sua carreira. Os baixos salários, a violência escolar e falta de oportunidade para atualizar seus conhecimentos são alguns dos fatores que levam os docentes à estagnação ou até mesmo à desistência da profissão. Muitos docentes realizaram sua última capacitação nos locais onde se formaram.

A maioria absoluta dos docentes participantes deste trabalho não perceberam a melhoria na qualidade de ensino por causa da ADI. Nem poderiam. A ADI por si só, não é capaz de modificar ou melhorar a qualidade de ensino. Na ADI inclusive, o próprio descritor Capacitação Profissional não é mensurado. Mesmo porque, o Estado não consegue organizar e oferecer capacitação em larga escala, atingindo todos os servidores.

Embora a ADI venha ganhando espaço dentro do serviço público de Minas Gerais, a descrença e a desconfiança sobre a continuidade dessa política levam os docentes a um descontentamento e um distanciamento do processo avaliativo.

Talvez a ADI possa influenciar e até ajudar a melhoria da qualidade de ensino. É necessário, para isso, tornar a avaliação um processo com a participação efetiva dos servidores, além de resolver os problemas de infra-estrutura no setor educacional apontados pela própria ADI.



De acordo com as exigências da avaliação e a metodologia empregada na ADI, tornou-se importante analisar o comportamento dos sujeitos envolvidos e o relacionamento interpessoal entre avaliadores e avaliados.

Durante o desenvolvimento deste trabalho foi possível perceber a dificuldade que as escolas têm de fazer o corpo docente interagir, de fazer com que os seus funcionários se conheçam e possam trabalhar coletivamente. Mesmo porque a ADI sendo um processo individual e de cunho classificatório, não prevê um momento de debate sobre os problemas do cotidiano escolar. Dessa forma, os processos coletivos que poderiam fortalecer o trabalho docente são deixados de lado dando lugar ao individualismo.

Ao longo das entrevistas foi lugar-comum os docentes reclamarem do avaliador que, às vezes, nem conheciam, ou era de turno diferente e nem acompanhava o trabalho desenvolvido pelo avaliado.

A dificuldade de entrosamento é oriunda da falta de convivência. As exíguas reuniões pedagógicas ocorridas durante o ano letivo, não são suficientes para promover uma interação do grupo. As demandas pedagógicas e o excesso de avaliações e de conteúdos levam as escolas a definirrem calendários que não promovem as relações humanas na busca de consensos substantivos.

A avaliação, pelo seu próprio significado, causa tensão. A ADI, pelo seu caráter punitivo, somada às práticas pouco democráticas dos diretores (às vezes beirando o autoritarismo), elevam os níveis de contrariedade e de descrédito dos docentes em relação ao processo avaliativo. Ao buscar a participação do docente usando a ADI como força coercitiva, o diretor troca a participação consciente, comprometida, por uma participação forçada, por obrigação.

Durante o processo de ADI propriamente dito, as relações ficam mais tensas. O caráter punitivo da avaliação, que amplifica o lado negativo do trabalho do professor, o poder investido à chefia imediata que acaba usando a ADI como instrumento de pressão, e a falta de uma discussão aberta e franca sobre os resultados do processo impedem melhores resultados, maior participação direta dos sujeitos e maior aceitação da avaliação.

Para se melhorarem as relações dentro da escola que não podem ter como parâmetro a ADI, há de se equilibrarem as diferenças e melhorar a convivência do coletivo na entidade. Em relação à ADI, é importante que o docente seja preparado,

conheça o processo e suas exigências, e as chances de êxito aumentarão. A democratização do processo e das relações interpessoais são essenciais para a melhoria e humanização das escolas e na sua continuidade, da própria ADI.

Embora essa pesquisa tenha como tema a Avaliação de Desempenho, o trabalho dos professores é o elemento central desta dissertação. É a função exercida pelos docentes, a ser avaliada pelo processo sistematizado implantado em Minas Gerais, através do Choque de Gestão: a Avaliação de Desempenho Individual. É importante salientar que, embora a ADI seja um processo que orienta todo o funcionalismo do Estado mineiro, é o trabalho docente que desponta na abordagem desta pesquisa.

Há algumas décadas, o trabalho docente vem sofrendo transformações que, aos poucos vai descaracterizando a ação do professor e contribuindo cada vez mais para a perda de sua autonomia. Esta qualidade, que significa liberdade moral (capacidade de reflexão consciente fornecendo a si próprio os princípios de ação), está cada vez mais longe do trabalhador docente. Como salienta Dias (2001,p.23): “Na profissão docente, é essencial que o professor seja dono de sua própria reflexão e de sua ação reflexiva”.

A tendência atual é a racionalização do ensino com sérias conseqüências para o trabalho docente como: a separação concepção-execução, a desqualificação (resultando numa insistente requalificação), o descontrole do próprio trabalho levado por uma desorientação ideológica: a rotinização do trabalho, a falta do exercício reflexivo, o constante isolamento e motivação ao individualismo, enfim, a perda do sentido da finalidade do trabalho docente e portanto, a perda da autonomia profissional. (CONTRERAS ,2002)

A situação profissional dos docentes tem sido precária. Além da falta de estrutura física e de recursos materiais encontrados na escola, o trabalhador docente se depara com políticas educacionais e econômicas, que não priorizam a qualificação e a valorização do magistério.

O próprio programa Choque de Gestão implantado em Minas Gerais procura flexibilizar o trabalho docente, imputando-lhe a perda de direitos históricos, provocando o descontentamento dos profissionais da educação. Com ênfase nos princípios neoliberais, o programa Choque de Gestão, através da Avaliação de

Desempenho Profissional pretende controlar o trabalho docente através do desempenho e até mesmo da competição intrínseca aos docentes.

Por outro lado, dentro de um programa imponente como o Choque de Gestão, o docente continua com um salário defasado, sem condições reais de se qualificar e de melhorar a educação.

Sem a qualificação, a reflexão e o debate, o trabalho docente parece fadado ao individualismo, à desmotivação e, no limite, ao abandono da carreira pelos profissionais. Ao mesmo tempo os docentes vão perdendo sua autonomia, pois, sem os processos coletivos vão deixando de potencializar suas capacidades e interesses no sentido de construir, de forma democrática, bases comuns ao trabalho docente juntamente com os demais sujeitos da escola.

Muito se falou sobre a Avaliação de Desempenho neste trabalho. Os critérios e metodologia da ADI, a legislação e aspectos técnicos foram abordados de forma teórica e colocados à prova nas escolas onde são executados.

Os docentes posicionaram-se, quase unanimemente, contra a avaliação, no seu formato atual. Esse posicionamento contra a ADI se dá, principalmente, devido ao caráter punitivo e aos critérios muitas vezes pessoais no qual ela se desenvolve. Ou seja, a forma como a ADI é executada, os critérios de mensuração, as demandas da chefia que coordena o processo e a falta de retorno dos resultados de forma mais reflexiva, levam os sujeitos envolvidos a não acreditarem no processo e não participarem dele de forma incisiva.

No entanto, fica claro que os docentes são favoráveis a algum tipo de avaliação. Não essa que pune, que retira direitos conquistados e que avalia apenas desempenho para qualificar o bom professor. Para os docentes a Avaliação de Desempenho é importante, desde que traga crescimento através de um retorno, para que o docente possa reavaliar condutas, e reposicionar-se sobre a forma de trabalhar. Para isso, os docentes precisam ser preparados, conhecer bem os processos que cercam a Avaliação de Desempenho e a forma como eles serão utilizados. Além disso, a Avaliação docente não pode se resumir a apenas um momento do ano letivo. Ela deve fazer parte de um processo avaliativo cumulativo que, durante todo o ano letivo, subsidie o docente em relação ao seu trabalho e ao desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola.

Para que a Avaliação se transforme em ferramenta de apoio é necessário corrigir os problemas estruturais da escola e da carreira docente. É incoerente cobrar do professor, aquilo que o próprio Estado não quer oferecer. Ao invés de um Prêmio por Produtividade, salários mais justos, qualificações e capacitações ao alcance de todos.

A partir daí, a Avaliação talvez possa contribuir para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas. Uma avaliação coletiva, democrática que não se preocupe em dar notas ou conceitos, mas que resgate a autonomia e a motivação, cada vez mais distante dos docentes – e da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, Ivone Ribera – **Avaliação de Desempenho ou Desempenho da Avaliação dos docentes?** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2001.

AUGUSTO, Maria Helena G. As reformas educacionais e o Choque de Gestão: a precarização do trabalho docente. Belo Horizonte. **Revista Trabalho e Educação**. vol.09, Jul/Dez. 2001.

AUGUSTO, Maria Helena G. **Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

AZEVEDO, Clovis Bueno de; LOUREIRO, Maria Rita. Carreiras públicas em uma ordem Democrática: entre os modelos burocráticos e gerencial. **Revista do Serviço Público**, vol. 54, nº 01. São Paulo, Jan – mar 2003, pp. 47 – 61.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista portuguesa de educação**. vol. 15, nº 02. Minho, 2002, pp. 3 – 23.

BARRETO, R. G. e LEHER, R. Trabalho docente e as reformas liberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. – Belo Horizonte: Autentica, 2003.

BERHING, Elaine Rosseti. **Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOGDAN. Robert C., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**: Porto, 1994.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Do Estado Patrimonial ao Gerencial. In: PINHEIRO, Wilhein e Sachs (Orgs), **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Cia das Letras, 2001: 222-259.

\_\_\_\_\_. Instituições, bom Estado e Reforma da Gestão Pública. In BIDERMAN, Ciro e AVARTE, Paulo (Org.), **Economia do setor público no Brasil**. São Paulo: Campus Elsevier, 2004: 3-15

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, Marisa R. T. (Org). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. – Belo Horizonte: Autentica, 2003.

CARVALHO, Inaiá e SOUZA, Celma. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. **Lua Nova, Revista de Cultura e Política**, nº 48. São Paulo. CEDEC, 1999.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. – São Paulo: Xamã, 1996.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzoela. São Paulo, Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Lívia De, WARDE Míriam e HADDAD, Sérgio (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo. Cortez, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. – **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. – São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, R.L.C. **O trabalho docente e a questão da Autonomia**: o estudo a partir das percepções de professores sobre seus ciclos de vida profissional. 2001 Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2001.

DOURADO, L F e PARO, V. H. (ORG). **Políticas Públicas & educação** – São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE Marisa R. T. Reforma do Estado e administração de pessoal: reflexões sobre história da política da gestão dos trabalhadores em educação. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

FÁVERO, Osmar. A descentralização dos sistemas de educação básica: crise do planejamento central? In: OLIVEIRA, Dalila A. e DUARTE, Marisa R. T. (org). **Política e trabalho na escola**: administração sistemas públicos de educação básica. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, Marisa R. T. (Org.). **Política e trabalho**

**na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. – Belo Horizonte: Autentica, 2003.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In TOMMASI, Livia De, WARDE, Míriam e HADDAD, Sérgio (Orgs.) – **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, E. **Construção curricular e demarcação discursiva:** Gênese e afirmação da proposta escola cidadã de Porto Alegre. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectiva de final de século – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Vol. 24, n. 82, p. 93-130, Abril de 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GILLEN, Terry. **Avaliação de Desempenho**. – São Paulo: Nobel, 2002.

IANNI, Octávio. **Capitalismo, violência e terrorismo**. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KILIMNIK, Zélia M. Avaliação de Desempenho: conceitos, aspectos críticos e métodos. **Estudos e Pesquisa**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago. 1996.

LIMA, Sueli A. de Souza da Cunha. Gestão Democrática, qualidade de Ensino e Autonomia da Escola: algumas considerações sobre a organização do trabalho escolar. **Educativa**, Goiânia, v. 2, pp. 127 – 154, jan/ dez 1999.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1998.

MARCHESI, Álvaro; MARTIN, Elena. **Qualidade de Ensino em tempos de mudança**. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARES GUIA NETO, Walfrido Silvino dos. A realidade da Educação em Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: n. 6, pp. 9 -28, jul/ dez 1992.

\_\_\_\_\_. Educação e Desenvolvimento: conscientização, vontade política e participação. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: n.6, pp. 5 -16. jan/ jul 1994.

MARTINS, Elita B. **Autonomia financeira e participação**: contribuições para a discussão sobre escola democrática. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2000.

MARTINES, Deolídia, Estudos do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MELO, Savana Diniz G; AUGUSTO, Maria Helena. A (des)valorização do magistério na rede pública estadual de Minas Gerais. **Revista Trabalho e Educação**, vol. 13, nº. 2. Belo Horizonte, ago/ dez. 2004, pp. 139 -151.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e Competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1996.

Mensagem do Governador à Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais: apresentada na reunião inaugural da primeira sessão legislativa ordinária da décima quinta legislatura. Belo Horizonte: imprensa oficial do Estado de Minas Gerais, 2003, 273p.

Mensagem do Governador à Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais: apresentada na reunião inaugural da segunda sessão legislativa ordinária da décima quinta legislatura. Belo Horizonte. Imprensa oficial de Minas Gerais. 2004, 356 p.

MINAS GERAIS. Decreto nº 33.336 de 16 de janeiro de 1992. Dispõe sobre a instituição do colegiado escolar nas unidades Estaduais de ensino. **Diário oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 17 jan. 1992.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 42671 de 04 de dezembro de 2003. Regulamenta a concessão de adicional de desempenho – ADE, no âmbito da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo. **Diário oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 05 de dezembro de 2003.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 43672 de 04 de dezembro de 2003. Estabelece diretrizes e define os critérios e os sistemas de Avaliação de Desempenho Individual do



servidor estável ocupante de cargo de provimento efetivo e do detentor de função pública na Administração Direta. **Diário oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 05 de dezembro de 2003.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 43893 de 05 de agosto de 2004. Altera os decretos nº 43672 de 04 de dezembro de 2003, e nº 43749 de 12 de fevereiro de 2004 e nº 43764 de 16 de março de 2004. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 06 de agosto de 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 43764, de 16 de março de 2004. Regulamenta a Avaliação de Desempenho do servidor público civil em período de estágio probatório na Administração Pública Direta Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 17 de março de 2004.

\_\_\_\_\_ Resolução SEPLAG nº 15, de 22 de março de 2004. Define a metodologia e os procedimentos da Avaliação de Desempenho Individual do servidor público estável ocupante de cargo efetivo e detentor de função pública. **Diário Oficial do Estado Minas Gerais**. Belo Horizonte, 23 de março de 2004.

\_\_\_\_\_ **A Escola Pública de Qualidade:** O Plano de Desenvolvimento da Escola. Belo Horizonte: SEE – MG/ Programas de Capacitação de dirigentes de Escolas Públicas de Minas Gerais, 1998 a. (Mod. 1).

\_\_\_\_\_ **Escola Sagarana:** educação para a vida com dignidade e esperança. FREITAS, J. E. (Org.) Coleção Lições de Minas, V. II. Belo Horizonte: SEE/MG 1999.

\_\_\_\_\_ Secretaria de Estado da Educação. **A política educacional de Minas Gerais:** prioridades, compromissos, ações. Belo Horizonte, mar 1994 a.

\_\_\_\_\_ Programa de Capacitação de Professores – PROCAP. **Guia de Estudo Geral**. Belo Horizonte, 1997 d.

\_\_\_\_\_ Secretaria Estadual de Educação. **Compromisso e prioridades da atual administração**. Belo Horizonte. 1991.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. – Petrópolis: Vozes 2002.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a Sociedade Civil:** temas éticos e políticos da gestão Democrática – São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes** – Belo Horizonte: Autêntica, 2003

\_\_\_\_. **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de Educação Básica.** OLIVEIRA, D. A e DUARTE, M. R. T – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica** – 10<sup>a</sup> Ed – São Paulo: Cortez, 2001.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, Marisa R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** – Belo Horizonte: Autentica, 2003.

RICHARDSON, Roberto (Org). **Pesquisa Social.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Rubens Luiz. **Constituição do espaço público e a escola brasileira: igualdade e pluralidade.** 2006 .Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Departamento de Educação, Rio de Janeiro 2006.

ROSAR, M. M. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP. vol. 20, n. 69, p. 165 – 176, dez. 1999.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na Cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.89, p. 1145 – 1157, set/dez. 2004.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

SHIROMA, E; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda **Política Educacional.** 3 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SOARES, Antônio R. Avaliando os avaliadores. **Revista Dois Pontos** – vol nº 13. Agosto 1992.

SOARES, José Francisco e ARAÚJO, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. Rio de Janeiro. **Revista Ensaio**, vol. 14, n. 50, Jan/Mar 2006.

SOUZA, D. B e DE FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos Sistemas públicos de ensino pós LDB 9394/96. Rio de Janeiro. **Revista Ensaio**, vol. 12, n. 45, out./dez. 2004.

TEIXEIRA, I. A. C. **Ritos e passagens: o fazer do(a) trabalhado(a) professor(a) em pedaços de história (a escola particular)**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. – Campinas, São Paulo: autores associados, São Paulo, SP: UESP: ANPAE, 2002.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, Livia De, WARDE, Mírian e HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA-Neto, A. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós estruturalista. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 161-175, 1996.

VILHENA, Renata; MARINI, Caio; MARTINS, Humberto Falcão; **O Choque de Gestão em Minas Gerais: Políticas de Gestão Pública para o Desenvolvimento**. Belo Horizonte. Editora UFMG: 2006

ZAULI, Eduardo Meira. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. In: OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, Marisa R. T. (Org). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. – Belo Horizonte: Autentica, 2003.

**ANEXO I – Formulários de Avaliação de Desempenho Individual**  
 Fonte: Manual de Avaliação Individual da SEE/MG

**Termo Final de Avaliação**

<b>1. PERÍODO AVALIATÓRIO</b>		
De ____ / ____ / ____ a ____ / ____ / ____		
<b>2. IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR AVALIADO</b>		
Nome:		Masp:
Cargo/Função:	Unidade Lotação:	
Unidade de Exercício:	Município:	SRE:
<b>3. IDENTIFICAÇÃO DOS MEMBROS DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO</b>		
<b>PRESIDENTE</b>		
Nome:		Masp:
Cargo/Função:	Unidade Exercício:	
<b>Membro 1</b>		
Nome:		Masp:
Cargo/Função:	Unidade Exercício:	
<b>Membro 2</b>		
Nome:		Masp:
Cargo/Função:	Unidade Exercício:	
<b>Membro 3</b>		
Nome:		Masp:
Cargo/Função:	Unidade Exercício:	
<b>Membro 4</b>		
Nome:		Masp:
Cargo/Função:	Unidade Exercício:	
<b>Membro 5</b>		
Nome:		Masp:
Cargo/Função:	Unidade Exercício:	
<b>4. IDENTIFICAÇÃO DO REPRESENTANTE DO SINDICATO OU DA ASSOCIAÇÃO (OPCIONAL)</b>		
Nome:		RG:

**ANEXO I – Formulários de Avaliação de Desempenho Individual**  
 Fonte: Manual de Avaliação Individual da SEE/MG

**Instrumento de Avaliação de Desempenho Individual**  
**Segmento 1: Pessoal Docente – Professor da Educação Básica**

7. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL							
Detalhamento dos Critérios de Avaliação de Desempenho Individual, segundo as especificidades dos segmentos de atuação dos profissionais da educação.							
Segmento 1: Pessoal Docente - Professor da Educação Básica							
CRITÉRIO	DESCRITORES DO DESEMPENHO OU DA CONDUTA	* Pontos Atribuídos por critério, considerando o item V	** Pontos Atribuídos por critério, sem considerar o item V	Pontuação por descritor	PESO Considerando item V	PESO Sem considerar item V	Pontuação por critério
Critério I Qualidade do Trabalho: grau de exatidão, correção e clareza dos trabalhos executados. (40 pontos)	Promove a efetiva aprendizagem do aluno.	1 a 4	1 a 4				
	Desenvolve o plano didático-pedagógico em consonância com o nível de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem dos alunos.	1 a 4	1 a 4				
	Desenvolve as atividades curriculares articuladas com a Proposta Pedagógica da Escola.	1 a 4	1 a 4				
	Trata com respeito e ética os alunos, pais, colegas de trabalho e dirigentes da escola.	1 a 4	1 a 4				
SUBTOTAL					2,50	2,50	
Critério II Produtividade no Trabalho: volume de trabalho executado em determinado espaço de tempo. (9 ou 15 pontos, conforme o caso)	Leciona para turmas cujo número de alunos encontra-se no limite observado na legislação vigente da SEE/MG. (inciso I, do ANEXO IV, art. 2º da Resolução nº 466, de 19/12/2003).	1 a 4	1 a 4				
	Trabalha com turmas cujo número de alunos evadidos anualmente não ultrapassa o quantitativo de 5%.	1 a 4	1 a 4				
	Cumpre, dentro do que lhe compete, as metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE.	1 a 4	1 a 4				
SUBTOTAL					0,75	1,25	
Critério III Iniciativa: comportamento proativo no âmbito de atuação, buscando garantir eficiência e eficácia na execução dos trabalhos. (8 pontos)	Encontra alternativa eficaz para problemas e situações imprevistas.	1 a 4	1 a 4				
	Realiza projetos, ações e atividades que apresentam impacto na melhoria do processo educativo.	1 a 4	1 a 4				
SUBTOTAL					1,00	1,00	
Critério IV Presteza: disposição para agir prontamente no cumprimento das demandas de trabalho. (9 pontos)	Responde prontamente às necessidades e às demandas surgidas no cotidiano do trabalho.	1 a 4	1 a 4				
	Participa sempre e ativamente das atividades curriculares, extra-curriculares, reuniões de trabalho, estudo e planejamento da escola.	1 a 4	1 a 4				
	Demonstra interesse, disponibilidade e agilidade no exercício de suas atribuições.	1 a 4	1 a 4				
SUBTOTAL					0,75	0,75	

**ANEXO I – Formulários de Avaliação de Desempenho Individual**  
 Fonte: Manual de Avaliação Individual da SEE/MG

**Instrumento de Avaliação de Desempenho Individual**  
 Segmento 1: Pessoal Docente – Professor da Educação Básica

CRITÉRIO	DESCRIPTORIOS DO DESEMPENHO OU DA CONDUITA	* Pontos Atribuídos por critério, <u>considerando o item V</u>	** Pontos Atribuídos por critério, <u>sem considerar o item V</u>	Pontuação por descritor	PESO Considerando item V	PESO Sem considerar item V	Pontuação por critério
Critério V Aproveitamento Programas Capacitação: aplicação dos conhecimentos adquiridos em atividades de capacitação na realização dos trabalhos. (6 pontos)	Aplica na sua prática pedagógica e socializa com seus pares os conhecimentos adquiridos em programas de capacitação, cursos e em outras situações de aprendizagem.	1 a 4	-				
	Apresenta à direção da escola propostas de melhoria ou inovação da prática pedagógica a partir de programas, cursos e outros eventos de capacitação dos quais participa.	1 a 4	-				
	SUBTOTAL				0,75	-	
Critério VI Assiduidade: comparecimento regular e permanência no local de trabalho. (6 pontos)	Comparece e permanece no local de trabalho, executando as atribuições que lhe são devidas.	1 a 4	1 a 4				
	SUBTOTAL				1,50	1,50	
Critério VII Pontualidade observância do horário de trabalho e cumprimento da carga horária definida para o cargo ocupado. (6 pontos)	Cumpe rigorosamente o horário de trabalho e a carga horária definida para o cargo que ocupa.	1 a 4	1 a 4				
	SUBTOTAL				1,50	1,50	
Critério VIII Administração do Tempo e Tempestividade: capacidade de cumprir as demandas de trabalho dentro dos prazos previamente estabelecidos. (4 pontos)	Cumpe as demandas de trabalho dentro dos prazos previamente estabelecidos.	1 a 4	1 a 4				
	Organiza e divide adequadamente seu tempo de trabalho, evitando adiamentos das atividades a serem executadas.	1 a 4	1 a 4				
	SUBTOTAL				0,50	0,50	
Critério IX Uso adequado de equipamentos e instalações de serviços cuidado e zelo na utilização e conservação dos equipamentos e instalações no exercício das atividades e tarefas. (6 pontos)	Utiliza com cuidado, zelo e sem desperdício os equipamentos, materiais didáticos e instalações escolares no exercício das atividades e tarefas.	1 a 4	1 a 4				
	Educa seus alunos e zela para que eles preservem as instalações e equipamentos da escola, assim como os bens e patrimônio alheios.	1 a 4	1 a 4				
	SUBTOTAL				0,75	0,75	

**ANEXO I – Formulários de Avaliação de Desempenho Individual**  
 Fonte: Manual de Avaliação Individual da SEE/MG

**Instrumento de Avaliação de Desempenho Individual**  
 Segmento 1: Pessoal Docente – Professor da Educação Básica

CRITÉRIO	DESCRIPTORIOS DO DESEMPENHO OU DA CONDUTA	* Pontos Atribuídos por critério, considerando o item V	** Pontos Atribuídos por critério, sem considerar o item V	Pontuação por descritor	PESO Considerando item V	PESO Sem considerar item V	Pontuação por critério
Critério X Aproveitamento Recursos e Racionalização Processos: melhor utilização dos recursos disponíveis, visando à melhoria dos fluxos dos processos de trabalho e a consecução de resultados eficientes. (2 pontos)	Incorpora e utiliza regularmente todas as tecnologias disponíveis para aprimorar e racionalizar o processo de ensino-aprendizagem e agilizar sua prática profissional.	1 a 4	1 a 4				
	Otimiza os recursos disponíveis, com vistas à melhoria do fluxo dos processos de trabalho.	1 a 4	1 a 4				
	SUBTOTAL				0,25	0,25	
Critério XI Capacidade Trabalho em Equipe: capacidade de desenvolver as atividades e tarefas em equipe, valorizando o trabalho em conjunto na busca de resultados comuns. (4 pontos)	Desenvolve de forma regular atividades e tarefas em equipe de trabalho.	1 a 4	1 a 4				
	Sabe ouvir e discordar de forma respeitosa das idéias dos demais membros da equipe, acatando a decisão da maioria.	1 a 4	1 a 4				
	Participa das atividades e ações coletivas ou colegiadas desenvolvidas pela escola e pela comunidade escolar em geral.	1 a 4	1 a 4				
	Mantém um bom relacionamento e interação com os alunos e colegas, contribuindo para o estabelecimento de um clima agradável de trabalho.	1 a 4	1 a 4				
	SUBTOTAL				0,25	0,25	
	TOTAL						

**ANEXO I – Formulários de Avaliação de Desempenho Individual**  
 Fonte: Manual de Avaliação Individual da SEE/MG

**Formulário de Resultados Obtidos na ADI**

CRITÉRIO	PONTOS ATRIBUÍDOS, por critério, <u>considerando o item V</u>	PONTOS ATRIBUÍDOS, por critério, <u>sem considerar o item V</u>	PONTOS OBTIDOS pelo servidor
I – Qualidade do trabalho	40	40	
II – Produtividade no trabalho	9	15	
III – Iniciativa	8	8	
IV – Presteza	9	9	
V – Aproveitamento em programas de capacitação	6		
VI – Assiduidade	6	6	
VII – Pontualidade	6	6	
VIII – Administração do tempo e tempestividade	4	4	
IX – Uso adequado dos equipamentos e instalações de serviço	6	6	
X – Aproveitamento de recursos e racionalização de processos	2	2	
XI – Capacidade de trabalho em equipe	4	4	
<b>TOTAL DO RESULTADO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL</b>			
<b>9. CONCEITO OBTIDO PELO SERVIDOR NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL</b>			
<input type="checkbox"/> EXCELENTE <input type="checkbox"/> BOM <input type="checkbox"/> REGULAR <input type="checkbox"/> INSATISFATÓRIO			
<b>10. NOTIFICAÇÃO AO SERVIDOR</b>			
Resultado da Avaliação de Desempenho Individual			
A Comissão de Avaliação notifica ao servidor, identificado no campo 2, o resultado de sua Avaliação de Desempenho Individual, correspondente ao período avaliatório anual compreendido entre ___/___/___ e ___/___/___. Porcentual em relação ao total de pontos da avaliação: _____% <b>CONCEITO:</b> <input type="checkbox"/> Excelente - igual ou superior a 90 pontos. <input type="checkbox"/> Bom - igual ou superior a 70 pontos e inferior a 90 pontos. <input type="checkbox"/> Regular - igual ou superior a 50 pontos e inferior a 70 pontos. <input type="checkbox"/> Insatisfatório - inferior a 50 pontos.			
<b>11. ASSINATURA DOS MEMBROS DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO</b>			
_____ Presidente			
_____ Membro Masp		_____ Membro Masp	
_____ Membro Masp		_____ Membro Masp	
<b>12. ASSINATURA DO SERVIDOR E DATA DA NOTIFICAÇÃO</b>			
Estou ciente dos registros acima e do resultado referente à minha Avaliação de Desempenho Individual.			
_____ Assinatura do Servidor		____/____/____ Data da Notificação	
<b>13. ASSINATURA DAS TESTEMUNHAS (caso seja necessário, para fins do disposto no inciso XIII, § 2º, art. 20, desta Resolução)</b>			
_____ Testemunha 1		_____ Testemunha 2	
<b>14. ASSINATURA DO REPRESENTANTE DO SINDICATO OU DA ASSOCIAÇÃO</b>			



**ANEXO I – Formulários de Avaliação de Desempenho Individual**  
 Fonte: Manual de Avaliação Individual da SEE/MG

Informações sobre as condições de trabalho do servidor avaliado

1- IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR AVALIADO	
Nome:	Masp
Cargo:	
Unidade de Exercício:	
2- CONDIÇÕES DE TRABALHO OFERECIDAS PELA UNIDADE DE EXERCÍCIO	
Avalie as condições de trabalho oferecidas pela unidade exercício para o desenvolvimento de suas funções, escolhendo para cada um dos fatores descritos abaixo um conceito de avaliação.	
FATOR	CONCEITO DA AVALIAÇÃO
1. Iluminação	<input type="checkbox"/> Adequada <input type="checkbox"/> Inadequada
2. Temperatura e ventilação	<input type="checkbox"/> Adequada <input type="checkbox"/> Inadequada
3. Ruídos	<input type="checkbox"/> Inexistente <input type="checkbox"/> Baixo <input type="checkbox"/> Alto
4. Equipamentos	<input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Insuficiente
5. Instalações de trabalho	<input type="checkbox"/> Adequada <input type="checkbox"/> Inadequada
As condições de trabalho oferecidas pela unidade de exercício interferem no seu desempenho:	
<input type="checkbox"/> Positivamente <input type="checkbox"/> Negativamente	
Se as condições de trabalho oferecidas pela unidade de exercício interferem no seu desempenho NEGATIVAMENTE, em quais dos onze critérios de avaliação o seu desempenho é prejudicado?	



**ANEXO I – Formulários de Avaliação de Desempenho Individual**  
 Fonte: Manual de Avaliação Individual da SEE/MG

Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI)

METAS	AÇÕES	ACOMPANHAMENTO	
		De ___/___/___ a ___/___/___	De ___/___/___ a ___/___/___
1	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Local: _____ Data: ___/___/___  _____ Assinatura da Chefia Imediata e Masp  _____ Assinatura do Servidor Avaliado e Masp		Data: ___/___/___  _____ Assinatura da Chefia Imediata e Masp  _____ Assinatura do Servidores e Masp	Data: ___/___/___  _____ Assinatura da Chefia Imediata e Masp  _____ Assinatura do Servidores e Masp
Legenda			
D.E. Dentro do Esperado		P.E. Próximo do Esperado	A.E. Abaixo do Esperado

**Anexo II – Ficha Informativa das Escolas**FICHA INFORMATIVA DA ESCOLA

- Nome da escola: \_\_\_\_\_
- Fundação: \_\_\_\_\_
- Localização: R. \_\_\_\_\_  
Bairro: \_\_\_\_\_
- Nome do(a) diretor(a): \_\_\_\_\_
- Formação: \_\_\_\_\_
- Horário de atendimento da escola: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno
- Níveis de ensino: ( ) 1ª a 5ª série ( ) 6ª a 9ª série ( ) Ensino Médio
- Total de alunos atendidos: \_\_\_\_\_
- Chamadas sociais atendidas: \_\_\_\_\_
- Total de funcionários da escola: \_\_\_\_\_
- Total de professores da escola: \_\_\_\_\_
- Qualificação profissional: Magistério: \_\_\_\_\_  
Licenc. Curta: \_\_\_\_\_  
Licenc. Plena: \_\_\_\_\_  
Especialização: \_\_\_\_\_  
Mestrado: \_\_\_\_\_  
Doutorado: \_\_\_\_\_
- Espaços multidisciplinares da escola: ( ) Laboratório  
( ) Sala de Informática  
( ) Biblioteca  
( ) Sala de reforço escolar  
( ) Sala de vídeo  
( ) Outros \_\_\_\_\_
- Índices de aprovação da escola (%): 1ª a 5ª séries: \_\_\_\_\_  
6ª a 9ª séries: \_\_\_\_\_  
Ensino Médio: \_\_\_\_\_  
Total da escola: \_\_\_\_\_
- Índices de Avaliação Externa: IDEB \_\_\_\_\_  
PRO-ALFA \_\_\_\_\_  
PROEB \_\_\_\_\_