

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

CÍNTIA D'ÂNGELO DA SILVA GOUVEIA

**IMPLICAÇÕES DO CHOQUE DE GESTÃO E REFORMAS EM MINAS GERAIS: A
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL (ADI) DOS DOCENTES DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO 2003/2010**

UBERLÂNDIA - MG
2012

CÍNTIA D'ÂNGELO DA SILVA GOUVEIA

**IMPLICAÇÕES DO CHOQUE DE GESTÃO E REFORMAS EM MINAS GERAIS: A
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL (ADI) DOS DOCENTES DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO 2003/2010**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas e Gestão em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Sarita Medina da Silva

UBERLÂNDIA – MG

2012

G719i Gouveia, Cíntia d'Ângelo da Silva, 1982-
2012

Implicações do choque de gestão e reformas em Minas Gerais : a avaliação de desempenho individual (ADI) dos docentes da rede estadual de ensino de Uberlândia no período 2003/2010 / Cíntia d'Ângelo da Silva Gouveia. - 2012.

148 f. : il.

Orientadora: Sarita Medina da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação -- Teses. 2. Educação e estado -- Teses. 3. Política e educação -- Minas Gerais -- Teses. 4. Reforma do ensino – Minas Gerais -- Teses. 5. Pessoal – Avaliação – Minas Gerais – Teses. I. Silva, Sarita Medina da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

CÍNTIA D'ÂNGELO DA SILVA GOUVEIA

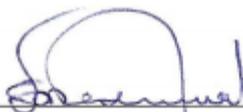
**IMPLICAÇÕES DO CHOQUE DE GESTÃO E REFORMAS EM MINAS GERAIS: A
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL (ADI) DOS DOCENTES DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO 2003/2010**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas e Gestão em Educação.

Uberlândia, 30 de agosto de 2012.

Banca Examinadora



Profª. Dra. Sarita Medina da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profª. Dra. Marta Leandro da Silva
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP



Profª. Dra. Mara Rúbia Alves Marques
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico este trabalho a todos que de maneira direta e/ou indireta estiveram ao meu lado, me incentivando e me apoiando a cada etapa e concretização desta conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador de todas as coisas e que me fortalece em todos os momentos.

Aos meus pais, Fares e Zilda, pelo amor e apoio incondicional em todos os momentos de minha vida; por incentivarem-me nos estudos e na concretização de sonhos e, por não permitirem que eu desistisse.

Ao meu esposo Marlon, pelo desdobramento em paciência, ajuda, companheirismo, compreensão e colaboração em todo o meu processo de pesquisa.

As minhas eternas irmãs, Kelen e Lilian, amigas e companheiras de toda a minha vida; pelos incentivos e, pelas palavras sinceras em momentos oportunos.

A Marília, pelo incentivo inicial e contribuições nesta pesquisa.

Aos meus sogros (Clailton e Dulce) por partilharem comigo desta jornada.

A minha orientadora professora Dra. Sarita Medina da Silva, pelas valiosas orientações, pela paciência e estímulo que tanto contribuíram para a realização desta pesquisa.

As professoras, Dra. Mara Rúbia e Dra. Maria Vieira, pelas significativas contribuições no exame de qualificação, que descortinaram novos caminhos.

A professora Dra. Marta Leandro da Silva, pela contribuição oferecida para o enriquecimento desta pesquisa.

Ao James e à Gianni, pela atenção e ajuda com todos os alunos do Mestrado.

Ao Wendel, que me ajudou no resumo (abstract) da língua estrangeira e pelo apoio.

Aos colegas que conheci no processo de Mestrado, com quem aprendi e partilhei aos poucos esta oportunidade de crescimento: Carol, Thaís, Jeovandir, Josemir, entre outros.

Aos professores da Pós-Graduação pelos ensinamentos.

E, a todos os amigos e familiares que de uma forma direta e/ou indireta, torceram por mim e contribuíram para a realização de trabalho.

À todos, o meu singelo agradecimento.

*A alegria na concretização de um ideal supera o cansaço da luta, do temor e das incertezas passadas. Nada é mais gratificante do que viver hoje, a certeza da conquista e o começo de um futuro melhor.
(Autor desconhecido).*

RESUMO

Esta dissertação desenvolvida no curso de Mestrado, na Linha Estado, Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), busca analisar a (re) definição do papel do Estado e as mudanças ocorridas na administração pública estadual mineira. Faz-se uma leitura bibliográfica e documental dos temas propostos e, analisa os documentos oficiais do governo. Analisando de forma especial o Estado e as políticas educacionais desenvolvidas durante as duas gestões do governo Aécio Neves como governador do Estado de Minas Gerais (MG), a pesquisa busca compreender os pressupostos da reforma implantada; as finalidades da gestão e seus instrumentos através do Programa *Choque de Gestão*. Focalizamos este estudo em torno do processo de implementação da Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos servidores da educação do Estado de Minas Gerais nas escolas da rede estadual mineira da cidade de Uberlândia (MG) sob a lógica da nova administração pública denominada gerencial como uma estratégia política, social e econômica do governo. Desenvolve como mecanismo final, uma pesquisa qualitativa através da aplicação de questionário aberto a partir de visita a cinco escolas da Rede Estadual de Ensino de Uberlândia (MG). Analisa de forma subjetiva, entre os atores, quanto às perspectivas de implementação e desenvolvimento da ADI nas escolas e como ela tem influenciado o dia-a-dia da prática pedagógica dos profissionais da educação.

Palavras-chave: reforma do Estado, administração gerencial, avaliação de desempenho individual, reforma educacional, trabalho docente.

ABSTRACT

This study was developed in the master's program from Universidade Federal de Uberlândia (UFU) on the field State, Policy and Management Education. It has as goal to analyse the (re)definition of the role of the State and the changes of the public management from Minas Gerais (MG) State. Therefore, it was taken as methodology a literature and documental review of the subjects proposed in this study, also an analysis of official government documents. In the study, it is specially analyzed the State and the educational Policies developed during both terms of Aécio Neves as governor of Minas Gerais, the research seeks to understand the assumptions of the implemented reform; the purposes of the management and their instruments through the *Choque de Gestão* Program. It was focused in the study the process of the implementation of the Individual Performance Evaluation (IPE) of the Education employees from public schools of MG in Uberlândia city, under the logic of the new public management called managerial as an economical, social, political strategy. A qualitative research was developed by applying open questionnaires from the visit to five public schools of Uberlândia city (MG). It is analyzed in a subjective way, among the actors, the prospects of implementing and developing the IPE in the schools and how it has influenced the day-to-day teaching practice of education professionals.

Keywords: State reform; Managerial management; Individual Performance Evaluation (IPE); Educational reform; Teaching work

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE - Adicional de Desempenho

ADI - Avaliação de Desempenho Individual

AGE - Auditoria Geral

ANEB/SAEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BDMG - Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

EDUCACENSO - Censos Educacionais

EEB - Especialista da Educação Básica

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EpR - Estado para Resultados

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FUNDEF - Fundo de Expansão e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GERAES - Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado

GO - Estado de Goiás

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INDG - Instituto de Desenvolvimento Gerencial

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS - Instituto Nacional de Seguridade Social

LC - Lei Complementar

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado Brasileiro

MRA - Matriz de Referência para Avaliação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MG - Estado de Minas Gerais

OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

PAAE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PEB - Professor de Educação Básica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PGDI - Plano de Gestão de Desenvolvimento Individual
PMDI - Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PNE - Plano Nacional de Educação
PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROVÃO - Exame Nacional de Cursos
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
RS - Estado de Rio Grande do Sul
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP - Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SCAG - Superintendência Central de Auditoria de Gestão
SEE/MG - Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SEPLAG - Secretaria de Estado e Planejamento e Gestão
SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública
SINAES - Sistema de Avaliação da Educação Superior
SRE/Udia - Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Distribuição dos sujeitos docentes de cada tipo de instituição de acordo com a participação em congressos, seminários e colóquios de Educação para cada tipo de instituição promotora	90
Gráfico 02 - Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao trabalho em outras instituições educacionais.....	92
Gráfico 03 - Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao número de unidades educacionais em que trabalha.....	92
GRÁFICO 04 - Renda Bruta Mensal dos Docentes em Educação dos sete Estados pesquisados.....	93
GRÁFICO 05 - Distribuição dos sujeitos docentes dos sete estados pesquisados quanto à satisfação em relação com a satisfação com o salário.....	94
GRÁFICO 06: Comparativo – médias salariais (26 Países).....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Instituições envolvidas no estudo/profissionais entrevistados.....	101
Quadro 02 – Profissionais; situação funcional; experiência na educação e suas respectivas formações.....	102
Quadro 03: Categorias e subcategorias estabelecidas a partir dos questionários.....	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – PARADIGMAS E CONCEITOS DE ESTADO E AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS.....	23
1.1 - Reforma do Estado, Políticas Públicas e Reformas Educacionais no Brasil.....	23
1.2 - Um conceito geral de avaliação.....	38
1.3 - Políticas Nacionais de Avaliação Institucional.....	43
1.3.1 – Política de Avaliação Institucional em Minas Gerais.....	50
CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO GERENCIAL NAS POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS MINEIRAS: o choque de gestão do governo Aécio Neves.....	56
2.1 - O programa choque de gestão no Estado de Minas Gerais/MG.....	56
2.1.1 – Duas gerações do programa choque de gestão no Estado de Minas Gerais.....	65
2.2 – Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos servidores públicos do Estado de Minas Gerais.....	71
2.3 – A Avaliação de Desempenho e a Intensificação do trabalho docente.....	85
CAPÍTULO III - A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL (ADI) DOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA - MG: A PERCEPÇÃO DE GESTORES E PROFESSORES.....	100
3.1 - A Gestão Escolar do processo de ADI dos professores da rede Estadual de Ensino.....	104
3.2 - A Institucionalização da ADI no Trabalho Docente.....	109
3.3 - As Percepções dos professores e gestores sobre as implicações da ADI na Prática Docente.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	129
ANEXOS.....	138

ANEXO 1 – Autorização.....	139
ANEXO 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	140
ANEXO 3 – Questionário para professores.....	141
Questionário para diretores.....	142
ANEXO 4 – Plano de gestão de desempenho (PGDI).....	143 – 144
ANEXO 5 – Termo de avaliação (instrumento de avaliação – parte II).....	145 – 146
ANEXO 6 – Termo de avaliação (instrumento de avaliação – parte I).....	147 – 148

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa encontra-se vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A atuação como docente no âmbito da Educação Básica da rede estadual de ensino, na cidade de Uberlândia – MG, propiciou-me presenciar uma multiplicidade de políticas e ações derivadas das reformas educacionais mineiras. Tais reformas, via de regra, estão conectadas ao amplo movimento de reforma do Estado implementada, no Brasil, em meados dos anos de 1990. Assim, tendo como referência esse panorama mais amplo e minha experiência profissional, foi-me possível definir com mais precisão o tema e o objeto priorizado nesta pesquisa.

O objeto da presente pesquisa surge de uma experiência pessoal, profissional e acadêmica, que vivi e vivo como profissional da área da educação por meio da multiplicidade de políticas e ações derivadas das reformas educacionais do Governo de Aécio Neves e, hoje, no Governo de Antônio Anastasia, vivenciadas no cotidiano escolar, pelo qual se define a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos servidores da educação no Estado de Minas Gerais (MG).

Refletir sobre as políticas públicas da ADI dos servidores públicos de MG faz parte de minha trajetória como profissional da área da educação. Há sete anos, quando conclui o curso de graduação em Pedagogia pela Faculdade Católica de Uberlândia fui designada/contratada para trabalhar na mesma escola em que, um dia, eu havia estudado e concluído o Ensino Fundamental (1º – 8º série)¹, a Escola Estadual Sete de Setembro.

Voltar à escola em que estudei anos atrás, agora, como professora, foi uma sensação misturada de sentimentos, pois trazia de volta lembranças dos melhores e piores momentos vividos ali como aluna. Ao mesmo tempo em que, por um lado, havia surpresas, pois, hoje estava ali como professora regente de turma, por outro, não foi assim tanta surpresa, pois

¹ No dia 06/02/2006 o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de 09 anos. A partir do ano de 2010, a referida Lei passou a vigorar no Estado de Minas Gerais, ou seja, o Ensino Fundamental passou a ser ampliado de oito para nove anos. Então, sempre que mencionar este nível de ensino, estarei referindo dentro do contexto atual série/ano.

verificar que toda e/ou quase toda a estrutura de trabalho que havia vivenciado como aluna ainda continuava presente dentro da instituição, como os mecanismos de notas; o formato das aulas; a quantidade de alunos por turma; até mesmo alguns docentes de quando estudava na escola ainda atuam e participam do quadro de pessoal da instituição.

Desse modo, por ser novata na instituição, experimentei a realidade de quase todos os profissionais que chegam pela primeira vez na escola, como, por exemplo, a sobra das últimas e/ou piores turmas. Penso que esta situação se soma às dificuldades da pouca e/ou quase nenhuma experiência de trabalho dos profissionais que chegam pela primeira vez para trabalhar nas escolas e, também, pelas falhas da formação acadêmica para o modelo real de educação presenciado nas escolas públicas brasileiras.

Entretanto, em muitos momentos, foi cabível pensar e buscar diferentes possibilidades para que a educação possa tornar-se prazerosa, cada vez mais eficaz e de qualidade. Assim, no primeiro ano em que atuei como professora regente de turma de uma sala de aula de escola pública (2006), assumi uma sala de alunos do 5º Ano. Tudo era novidade, mas procurei momentos em que pudesse, juntamente com os alunos, vivenciar trocas de experiências, indo além da transmissão de informações e conteúdos. Buscava meios em que pudesse de alguma maneira, levá-los a ter uma visão diferenciada do futuro e da educação em si e de seus objetivos educacionais, permitindo-lhes a transformação da realidade em que viviam. Isso me proporcionou adquirir experiência para a vida profissional e também pessoal. Apreendi muito com meus alunos do 5º Ano.

Nos anos seguintes e, assim como nos dias atuais, ainda trabalho nesta mesma escola, agora, não mais como designada, mas como efetivada pela Lei Complementar nº 100/2007², e com outra turma, trabalho com alunos do 1º Ano. Esta é uma realidade totalmente diferente da observada no 1º ano de atuação como professora regente, uma vez que o trabalho realizado é com alunos que estão iniciando seu processo de vida estudantil, ou seja, estão na fase da descoberta, de um mundo novo a sua volta. Porém nada impede que trabalhem com eles além dos muros da escola, buscando alternativas para que a educação aconteça de maneira

² O Projeto de Lei Complementar (PLC) nº 100/2007, de 05/11/2007 do governador Aécio Neves, efetiva os servidores designados da educação. O designado da Educação beneficiado é aquele que exerce atividades de professor (regência de classe), especialista em educação (orientador educacional e inspetor escolar, por exemplo) e servicial (faxineiro e vigilante, por exemplo). O PLC prevê a efetivação de mais de 90 mil servidores - cerca de 90% da Educação e 25% do total já com tempo para se aposentar, segundo a imprensa mineira. A efetivação significa, na prática, a incorporação dessas pessoas ao regime próprio de previdência do Estado. (Resumo do PLC nº 27/2007 – Designados da Educação).

prazerosa e eficaz. Isso me possibilita também novas experiências profissionais, tornando minha prática pedagógica cada dia mais desafiadora e diferenciada.

Desse modo, no ano de 2003, com o início da gestão de Aécio Neves, como governador do Estado de MG, começou a ser implantado em todo o Estado o processo denominado Avaliação de Desempenho Individual (ADI)³ dos servidores da educação. Este processo foi desenvolvido, primeiramente, somente para os servidores efetivos/estáveis tendo como objetivo a busca da melhoria da qualidade da educação e da gestão pública.

Dessa maneira, no 3º ano de experiência profissional, em 2008, comecei a fazer parte do processo de ADI dos servidores públicos da educação de MG como sujeito participante deste. Ou seja, os profissionais da educação que estiveram na ativa até o dia 05/11/2007 e tiveram vínculo com o Estado de pelo menos um dia em 2006, estava presentemente efetivado pela LC nº 100/2007 e, também, começaram a serem submetidos ao processo de ADI. Este processo ocorre anualmente e busca proporcionar a melhoria do trabalho do servidor. Cada servidor é acompanhado por uma comissão avaliativa, que procura discutir os pontos positivos e negativos da sua prática profissional, buscando meios para que esta se torne cada dia melhor. No início, houve receio e dúvidas quanto à forma com que esse processo iria ser implementado, quais critérios que se faziam necessários para o desenvolvimento da ADI entre outros. Porém acreditamos que, quando se faz um bom trabalho, há comprometimento e busca diariamente o aperfeiçoamento da prática profissional, esse obstáculo passa a ser apenas mais um desafio na vida profissional dos servidores que precisa ser enfrentado.

Assim, decidimos trabalhar com o tema ADI dos servidores públicos da educação da rede estadual de ensino da cidade de Uberlândia/MG por estarmos também envolvida nesse processo. A ADI foi implementada pelo governador Aécio Neves no período de 2003 – 2010⁴, dentro do projeto de Governo denominado *Choque de Gestão*, que percebemos tratar de aspectos relevantes, na medida em que diz respeito a

um conjunto de medidas de rápido impacto para modificar, de vez, o padrão de comportamento da Administração estadual, imprimindo-lhe um ritmo

³ A ADI foi implantada por meio da Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003, regulamentada pelo Decreto nº 43.672, de 04 de dezembro de 2003 (alterado pelos Decretos nº 43.810 de 20 de maio de 2004 e nº 43.843 de 05 de agosto de 2004), Resolução SEPLAG nº 15, de 22 de março de 2004 (Manual da Avaliação de Desempenho Individual – ADI. Governo do Estado de Minas Gerais, 2003).

⁴ Esta pesquisa se justifica dentro deste período de 2003 – 2010, por entender que é significativo para compreender as políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Minas Gerais pelo governo de Aécio Neves influenciadas pela Reforma do Estado realizada por Fernando Henrique Cardoso (FHC).

consentâneo com a contemporaneidade própria de uma gestão eficiente, efetiva e eficaz (ANASTASIA, 2006, p. 15).

Vê-se que há uma intenção de operar uma transformação radical na gestão educacional com fortes indícios de imposição de um controle do desempenho dos recursos humanos. De acordo com o discurso dos preconizadores, o programa *Choque de Gestão* objetivava a reformulação da máquina do Estado por meio de uma administração transparente com a intenção de gastar menos com o Estado e mais com o cidadão.

Temos como *pressuposto desencadeador* e, ao mesmo tempo, norteador deste estudo que os governos implantam reformas educacionais em nome da melhoria da qualidade da educação e que esta é um processo contínuo e de muitas transformações, em que as políticas educacionais brasileiras e as reformas delas decorrentes, têm suscitado debates sobre as concepções e implementação de tais reformas das quais decorre a relevância da presente pesquisa. Dessa forma, é de fundamental importância para esta pesquisa, intentar compreender o cenário atual da implementação da política da ADI dos servidores do Estado de MG, uma vez que “a avaliação torna-se um mecanismo indutor da excelência e, como desdobramento, naturaliza-se a desigualdade” (SOUZA E OLIVEIRA, 2003, p. 875), uma vez que as reformas para a melhoria da qualidade da educação estão diretamente relacionadas às reformas administrativas do Estado ou da administração pública.

Este estudo, portanto, nasceu da experiência vivida no ambiente escolar (de trabalho docente) de uma professora que passou a fazer parte do processo de ADI na condição de sujeito participante deste e que começou a ter inquietações/indagações sobre as condições de trabalho impostas, pelo governo do Estado de MG, para os profissionais da área da educação, em específico, os docentes. Dentro desta perspectiva, passei a buscar identificar qual a política de Estado que abrangia a totalidade da reforma educacional no governo Aécio Neves, seus projetos e programas e quais os pressupostos e modelos de gestão utilizados para que o processo de ADI entrasse em vigor na gestão da administração pública mineira.

As *questões consideradas relevantes* para esta pesquisa são: (a) Quais foram os critérios e as intenções estatais que levaram o governo Aécio Neves a propor o processo de ADI? (b) Aonde se pretendia/pretende chegar ou quais os objetivos declarados ou não o governo quer atingir com o processo de ADI? (c) Além disso, como os profissionais (docentes) que trabalham na área educacional têm recebido e aceitado esta política de avaliação (a ADI) “proposta” pelo governo estadual?

O *objetivo geral* do presente estudo é, pois, analisar as implicações do programa *Choque de Gestão* realizado em MG pelo Governador Aécio Neves, no período de 2003 – 2010, no que se refere a ADI dos professores da educação básica do Estado de MG, e o discurso oficial da melhoria da qualidade da educação. Em vista disso, buscaremos discutir as políticas educacionais das duas gestões do governo Aécio Neves no sentido de explicitar a lógica que perpassa pela proposta do programa *Choque de Gestão*, buscando sua compreensão no que diz respeito às implicações da implementação do processo de ADI na prática docente do professor do ensino fundamental (1º - 5º Ano) mediante o confronto entre o discurso dos sujeitos e as políticas educacionais vigentes.

A partir daí, destacamos, como foco da análise, os seguintes *objetivos específicos*: (1) Compreender e analisar os conceitos de Estado, reforma e políticas públicas educacionais que deram base para os parâmetros adotados na reforma mineira e nas políticas de avaliação institucional externa; (2) analisar de maneira ampla o conceito de avaliação presente no âmbito educacional no que se refere à avaliação de competências na sua relação com a ADI; (3) procurar compreender o modelo, a finalidade e os instrumentos da administração pública gerencial; (4) analisar e verificar o significado da política de avaliação de desempenho dentro da reforma gerencial brasileira no programa denominado *Choque de Gestão* do governo Aécio Neves; (5) analisar a metodologia que a escola utiliza para implementar e desenvolver a ADI; (6) identificar os argumentos, avaliações e sensações dos atores envolvidos no processo de ADI advindos das mudanças e ações governamentais.

Quanto ao *referencial, diretrizes e procedimentos metodológicos*, nossa opção foi pela predominância da abordagem que revelasse as interfaces do objeto de investigação como determinado por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, cujo referencial é fornecido pela abordagem qualitativa tendo em vista que essa opção pode levar a uma compreensão/explicação abrangente do objeto de estudo. Desse modo, tal opção deve-se ao fato de ela ter

(...) o 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 à situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11 e 12).

Fonseca (2001) traz uma contribuição importante quanto à pesquisa qualitativa, pois ela (a pesquisa) permite concentrar-nos na riqueza do processo investigativo, assim como nas possibilidades de

valorizar o sujeito concreto, tanto em sua história, quanto na sua capacidade de reflexão, tendo neste aspecto, papel central a subjetividade para a identificação de elementos singularizadores do processo estudado, sendo a motivação dos estudantes e seu envolvimento na pesquisa, momentos essenciais na configuração do trabalho do pesquisador, a (quem) (...) cabe participar, provocar, conversar, enfim, manter-se ativo num diálogo que induz permanentemente novos aspectos aos problemas objeto de pesquisa (FONSECA, 2001, p. 23).

Dessa maneira, tal enfoque se justifica pelo seu caráter interpretativo- dialógico por permitir um processo de interação entre pesquisador e realidade pesquisada.

Assim, para atingir os objetivos propostos, foram adotados os seguintes *procedimentos*: em primeiro lugar, contatamos a 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia/MG (SRE/MG), para expor a pesquisa, os propósitos e os objetivos, bem como solicitar autorização para realizá-la junto às instituições de ensino visando à aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (ANEXOS 01 e 02). Em seguida, foi feito um amplo levantamento bibliográfico, a fim de definir um referencial teórico que fosse capaz de dar sustentação às análises quanto às transformações ocorridas no âmbito educacional, no que se refere ao processo de reforma da administração pública, e como vem se dando a discussão do processo de ADI dos servidores da educação na esfera estadual. Verificou-se, ainda, como essas transformações têm influenciado a prática profissional dos docentes e como a ADI está presente dentro das instituições.

Em segundo lugar, foram feitas leitura e a análise de documentos oficiais selecionados, tendo em vista identificar os elementos de pesquisa nas leis, resoluções e decretos e outros que apresentam as diretrizes das mudanças ocorridas na administração pública mineira como: o manual da ADI, que esteve disponibilizado nas escolas e/ou na SRE/MG, que explicita todo o processo da ADI, além de outros documentos que tratam e analisam a atuação de modo mais amplo do governo Aécio Neves, em MG.

O terceiro procedimento foi à pesquisa empírica, que constou de entrevistas/questionários junto aos profissionais da educação, como a superintendente regional de ensino de Uberlândia, bem como com os profissionais das escolas estaduais,

professores e diretores, da educação básica (1º – 5º ano), a fim de buscar captar argumentos, avaliações e sensações dos sujeitos acerca do processo de ADI.

O procedimento, nesse momento da pesquisa, foi o levantamento de dados junto à 40ª Superintendência Regional de Ensino por meio de entrevista com o gestor desse órgão com o objetivo de evidenciar sua visão e observações quanto ao processo de mudanças ocorridas na área da educação em específico, no que se refere a ADI. Já para o grupo de professores e gestores, a pesquisa foi desenvolvida com a aplicação de questionário aberto (ANEXO 03) contendo um total de 18 perguntas, a respeito do processo de implementação da ADI com o objetivo de apreender as percepções dos profissionais sobre a mesma e sua relação com o processo vivenciado na prática profissional.

Os autores Lucke e André (1986) sinalizam que a variedade de fontes de informações, em uma pesquisa, possibilita a representação de diversos pontos de vista. Assim, tivemos o cuidado de não apenas colher dados empíricos e nem mesmo induzir os sujeitos a respostas prontas. Nosso intuito foi de buscar uma via de mão dupla entre o sujeito participante da pesquisa e a reflexão da realidade vivenciada.

O estudo contou, então, com uma pesquisa de campo através de questionário aberto junto a cinco gestores e 16 (dezesseis) professores da rede estadual de ensino de Uberlândia. A seleção das instituições buscou evidenciar e classificar as escolas que trabalham com alunos do 1º - 5º Ano do Ensino Fundamental e, pela localização representativa da diversidade social/econômica do município de Uberlândia (bairros periféricos e não periféricos), ou seja, as escolas foram escolhidas a partir de informações preliminares na SRE/MG mediante zoneamento. A coleta de dados aconteceu em cinco escolas estaduais da cidade de Uberlândia/MG distintas, que totalizaram 21 entrevistados, sendo cinco diretores e 16 professores da educação básica.

Assim, a partir das questões da pesquisa, foram definidas algumas categorias *a priori*, que caracterizaram a abrangência do objeto da pesquisa e nortearam a coleta, sistematização e a análise dos dados. As categorias foram sintetizadas em: (a) a gestão escolar do processo de ADI dos professores; (b) a institucionalização da ADI na percepção dos professores; e (c) as implicações dela na prática docente. Na sistematização, análise e apresentação das respostas, utilizaram-se subcategorias definidas a partir dos temas apresentados, buscando revelar os pontos positivos e negativos e a opinião dos sujeitos sobre o processo de ADI, a saber: (1)

Organização da escola para o processo de ADI; (2) ADI x premiação x ranqueamento x controle; e (3) Influência na qualidade do trabalho docente.

Dessa forma, no processo de apreensão e reflexão da realidade do qual se ocupou esta pesquisa, seu desenvolvimento compreendeu um processo de elaboração e sistematização que resultou em *quatro capítulos*: o **primeiro capítulo** busca traduzir o resultado da pesquisa bibliográfica realizada. Objetiva focar o conceito de avaliação de maneira geral e da avaliação institucional dentro do contexto da implantação das políticas públicas e reformas educacionais. Além disso, trata das concepções e do modelo de Estado, suas funções e práticas sociais desenvolvidas na área educacional.

O **segundo capítulo** analisa a avaliação gerencial nas políticas e reformas educacionais mineiras, com destaque específico para o programa *Choque de Gestão* do governo Aécio Neves. Além disso, examina, ainda com mais propriedade, a proposta e as condições do governo mineiro quanto à implementação da ADI dos servidores da educação de MG e suas particularidades.

O **terceiro capítulo** apresenta a pesquisa empírica sobre as perspectivas dos sujeitos acerca das políticas educacionais de avaliação de desempenho, implementadas por Aécio Neves no Estado de MG.

Por fim, tecem-se algumas **considerações** a partir de relações e evidências reveladas no processo de pesquisa, em vista de uma síntese da discussão empreendida ao longo do trabalho. Essa perspectiva orientou o resultado dos confrontos entre dados empíricos, bibliográficos e documentais e suas implicações no desempenho da prática docente do profissional da educação no que tange às políticas, diretrizes e configurações que assume a ADI dos servidores da educação, na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

CAPÍTULO I

PARADIGMAS E CONCEITOS DE ESTADO E AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS

Este capítulo busca fazer um balanço do conceito de políticas públicas, reforma e Estado, no sentido de evidenciar a avaliação em seu conceito mais amplo, e como esta incide sobre as políticas e reformas educacionais brasileiras. Procuramos abranger alguns conceitos relacionados ao tema, enfatizando a ideia de avaliação predominante no meio educacional. Procuramos esclarecer, também, como é entendida, de modo geral, a avaliação institucional nacional nas escolas brasileiras e, em específico, as avaliações institucionais instituídas no Estado de Minas Gerais e suas principais características e objetivos.

1.1 – Reforma do Estado, Políticas Públicas e Reformas Educacionais no Brasil

Podemos considerar que as reformas e propostas para a educação brasileira foram e são, em sua maioria, implementadas como “paliativas” das crises econômicas e sociais, nas quais a elaboração de políticas tidas como modernizadoras teorizam, em seu discurso, a educação como um fator prioritário dos governos, ou seja,

os discursos sobre educação construídos na formulação de políticas educacionais [...] não são “meramente” linguagens sobre educação, eles são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais os problemas são classificados e as práticas mobilizadas. (POPKEWITZ, 1997, p. 208).

Nesse sentido, os grandes desafios do contexto histórico-social que vivenciamos, nos últimos anos, não são capazes de evitar uma transformação da educação em produto mercantil, ainda que esta vá além do espaço de mercado. Para isso, podemos notar que o poder público, não raro, implementam políticas públicas, apresentando-as como eficazes e necessárias.

Ultimamente, muito se tem falado em constantes debates a respeito da implementação

de políticas públicas que o Estado tem se comprometido a realizar, uma vez que elas estão vinculadas a um modelo de Estado no qual a sociedade, na maioria das vezes, busca confiar, porém não há um consenso sobre tal confiança. Para uma compreensão maior da realidade existente, é necessário estarmos atentos às mudanças que vêm ocorrendo numa era tão globalizada, em que “abordar a educação como política social requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico das políticas públicas” (AZEVEDO, 1997, p. 124). Assim, é interessante observar a importância do papel que o Estado tem na sociedade e quais as intervenções que se fazem necessárias para que haja uma política pública cada vez mais eficaz.

Desse modo, faz-se necessário explicitar o enfoque norteador dos conceitos de políticas públicas, reformas educacionais e do Estado. Em relação ao Estado, tem-se uma visão classista, como aparelho político em que as classes estão em luta pela hegemonia, tendo os mecanismos de controle social como instâncias de luta entre as classes (classes favorecida e a menos favorecida), nos quais o Estado é a representação das relações sociais contraditórias, sobre cuja construção e transformação a sociedade civil tem papel decisivo. Podemos tomar como base, para um entendimento conceitual geral sobre a reforma Afonso (2001) o qual se constitui em um importante referencial para a compreensão das reformas educacionais atuais nos possibilitando analisar os contextos sociais das reformas educacionais brasileiras, sendo orientadas pela flexibilização e competência, as quais se estruturam nos discursos oficiais e na prática social. Já em relação às políticas públicas, destacamos, de maneira geral e ampla, pensamentos e conceitos de diferentes autores que abordam o assunto, tais como Faria (2003), Melo (1998), Souza (2003) entre outros.

Pensar sobre políticas públicas é pensar em como o Estado elabora, implementa e realiza as ações decorrentes destas políticas e como se inter-relacionam com a interferência do Estado nas diferentes esferas da sociedade, buscando a manutenção e/ou transformação das relações sociais existentes.

A década de 1990 marca a última fase do deslocamento teórico-discursivo, na qual se registram o (re) surgimento e o crescimento da importância do campo de conhecimento entendido como políticas públicas, fortemente marcado pelo questionamento do papel do Estado. De acordo com Melo (1998), a construção histórica da agenda de políticas públicas no Brasil pode ser identificada pela transição democrática.

Podemos considerar que, no Brasil, o interesse pelas questões relacionadas as políticas públicas se deve, em grande parte, em razão das alterações históricas, políticas e econômicas vivenciadas pela sociedade. Deve-se, também, pela forma como os governos têm encarado os desafios que se traduzem em modificações na maneira de compreender, formular e avaliar as próprias políticas que são implementadas.

Em seus primórdios, as políticas públicas eram consideradas quase exclusivamente *outputs* do sistema político, o que justificava o fato de a atenção dos investigadores ter se concentrado inicialmente, nos *inputs*, isto é, nas demandas e articulações de interesses. Dessa forma, antes que a análise de políticas públicas fosse reconhecida como uma subárea da ciência política, os estudos recaíam nos processos de formação de políticas públicas, o que parece refletir o *status* privilegiado que os processos decisórios sempre desfrutaram junto aos profissionais da área (FARIA, 2003, p.21).

Diante disso, as políticas públicas podem ser definidas como diretrizes e princípios norteadores da ação do poder público. Uma política pública, geralmente, envolve mais do que uma decisão, ela requer diversas ações estrategicamente selecionadas para concretizar as decisões tomadas.

As políticas públicas, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros atores coletivos e movimentos sociais. (AFONSO, 2001, p. 16).

Assim, a definição de políticas públicas para uma sociedade, segundo seus preconizadores, reflete os conflitos de interesses existentes entre os diferentes grupos sociais, em que os arranjos feitos nas esferas do poder perpassam as instituições do Estado e da sociedade em seu todo. Dessa forma, as políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação de ações e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político mediando as suas relações com a sociedade.

Nesse processo, uma das relações consideradas fundamentais é a que se estabelece entre Estado e políticas públicas, ou seja, as relações entre a concepção de Estado e as políticas definidas por este em uma determinada sociedade e em um determinado período histórico. Cabe dizer que as políticas públicas e suas manifestações repercutem e influenciam tanto para o sucesso quanto para o fracasso de suas ações, decisões e concretizações, quer sejam na esfera econômica, política e/ou no meio histórico-cultural. Ou seja, ao longo do

tempo, vão sendo construídos historicamente processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição e de incorporação de diferentes soluções e padrões adotados para ações públicas de intervenção na sociedade em seu todo. Dessa forma, uma política pública

pode ser assim definida como o conjunto de ações desencadeadas pelo Estado, no caso brasileiro, nas escalas federal, estadual e municipal, com vistas ao bem coletivo. Elas podem ser desenvolvidas em parcerias com organizações não governamentais e, como se verifica mais recentemente, com a iniciativa privada (FARIA, 2003, p. 37).

Podemos mencionar, então, que a abordagem que melhor expressa as políticas públicas é aquela que a considera como sendo um processo contínuo, não-linear, de decisões que, por um lado, pode contribuir para ajustar e melhor adequar as ações ao seu objeto e, de outro, pode alterar substancialmente uma realidade. Assim, “ao considerar que o sistema das políticas públicas é um processo em fluxo e por associação, uma dada política pública não poderia estruturar-se como sequência linear, mas sim como uma forma de transformação da sociedade” (CARVALHO, 1999, p.186) por meio de um processo de reforma. Reforma esta que possibilita a reestruturação de um novo Estado mediante implementação de programas e ações do governo para determinados setores da sociedade.

Nas últimas décadas do século XX, temos presenciado mudanças profundas no que diz respeito à forma como o Estado tem sido (re) organizado e (re) conceituado, na tentativa de superar a crise do Estado de Bem-Estar Social, a partir de objetivos neoliberais e requisitos das reestruturações produtivas do capitalismo. A partir dos anos 1990, temos um marco histórico no Brasil quanto à função do Estado. Nesse período, presenciamos a reestruturação do Estado e a reforma educacional. Por conseguinte,

o Estado será aqui genericamente entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, a função de regulação, coerção e controle social – funções estas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista. (AFONSO, 2001, p 17).

Nesse sentido, podemos afirmar que houve uma (re) configuração do poder de Estado e uma (re) construção das barreiras existentes, uma vez que a sua reestruturação, ao longo da história, variou conforme o seu grau de desenvolvimento. É possível referir que alguns elementos são determinantes para a reforma do Estado brasileiro, como, por exemplo: a) “a

influência da globalização na economia; b) o modelo neoliberal da economia, da cultura e da educação; e c) as orientações dos organismos multilaterais internacionais (tanto de financiamento quanto de apoio humanitário)". (LIMA et. al., 2011)⁵.

Nessa perspectiva, o processo de reestruturação do Estado tem envolvido muitas relações entre Estado e cidadão, Estado e economia e Estado e suas formas organizacionais (processo de trabalho), e tudo isso tem ocorrido com a reestruturação global do capitalismo. Esses processos de reestruturação envolvem, portanto, aplicações do pós-fordismo.

Vendo assim, não seria fácil conceber o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade em sua totalidade e, também, fora de uma visão reformista de Estado, pois o “Estado se apresenta como um modelo que se baseia na compreensão de sua funcionalidade sendo um dos elementos importante deste processo” (LIMA, 2008, p. 133). Nesse caso, cabe a ele (o Estado) conhecer e analisar cada instância de sua atuação para poder propor ações preventivas à sociedade, mediante políticas públicas, sendo, portanto, uma ferramenta para as decisões do governo que é um produtor por excelência das políticas públicas.

Nesse contexto, inserimos nossa análise sobre o papel do Estado como mediador da correlação de forças sociais na sociedade e das exigências das reformas educativas. Essa correlação permite a maior participação da sociedade nas questões sociais, políticas e administrativas, cabendo ao Estado possibilitar uma discussão na busca de melhorias para a sociedade e para a educação, uma vez que esta é fundamental no processo de desenvolvimento econômico e social. Nesse prisma, para que o Estado desenvolva bem o seu papel,

é preciso que o mesmo também redefina suas funções junto à sociedade, para ser coerente com o projeto pelo qual optou – o projeto neoliberal - pois este exige um Estado ágil, inovador e democrático, uma vez que – nesta ótica – as principais funções desta instituição deverão ser a regulação, a representatividade política, a justiça e a solidariedade. (PIMENTA, 1998, p. 174).

Cabe ressaltar que o papel essencial do Estado não está ligado somente a um tipo específico de regras burocráticas, ao contrário, deve-se reconhecer que as mesmas regras da

⁵ Trabalho apresentado no VI Simpósio Internacional – O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. II Seminário Internacional de educação do Pontal do Triângulo Mineiro – UFU, 21 – 23/11/2011.

administração pública precisam de reformas educacionais estruturadas para que o Estado avance cada vez mais e que não estejam fadadas ao insucesso no que concerne a educação.

Nessas circunstâncias, as discussões sobre a complexidade crescente das reformas educacionais de âmbito nacional estão presentes e se fazem necessárias, geralmente, definidas e estimuladas pelo Governo Federal. Muitas vezes, essas reformas visam alterar a concepção e a organização do trabalho escolar, ampliar os recursos educacionais e (re) definir regras e mecanismos de gestão institucional. O processo de reforma, então, é desencadeado pela legislação e normas nacionais, acompanhadas pela criação e reformulação dos órgãos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Segundo Bresser Pereira (1995)⁶, a reforma do Estado considera quatro aspectos importantes: a) a questão econômica e política e a relação com a dimensão do Estado (seu tamanho e presença); b) a redefinição do papel regulador do Estado; c) a recuperação da condição de governabilidade com base na capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões necessárias de mudanças políticas; e d) o aumento da capacidade política do governo de intermediar e governar (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 56).

Desse modo, novos mecanismos de regulação e gestão do papel do Estado têm sido efetivamente desenvolvidos pelas reformas educacionais das últimas décadas do século XX, no Brasil, quando o Estado assume uma perspectiva de classe. Para avaliarmos a reforma administrativa no Brasil, Pimenta (1998) destaca oito princípios básicos utilizados como marco teórico para a análise da reforma no setor público, a saber:

- 1- *Desburocratização e flexibilidade da gestão*, separando a formulação da execução das políticas públicas;
- 2- *descentralização*, com o aumento da participação dos funcionários na programação, controle de suas atividades pela revisão, aperfeiçoamento próprio ou orientado por consultoria externa e premiação das melhores experiências;
- 3- *transparência de informações via internet*, inclusive com comunicações envolvendo a publicação e distribuição de cadernos de estudos;
- 4- *avaliação de resultados*, mediados por publicação de contrato de gestão, negociação e avaliação do desempenho institucional no Governo com pactos de indicadores de desempenhos e metas entre os que distribuem e recebem recursos, processo complementado pela avaliação de desempenho do funcionário e a possibilidade de demissão por insuficiência;
- 5- *ética*, com eliminação de privilégios que não existem no setor privado e redução de custos na folha de pagamento;
- 6-

⁶ Luiz Carlos Bresser Pereira, foi Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado e foi ele quem pensou, idealizou, escreveu e estruturou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado Brasileiro (MARE). Este plano foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida, foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou na forma ora publicada (MARE, 1995).

profissionalização, com capacitação e novas políticas de contratações e carreiras, priorizando e fortalecendo a carreira no âmbito estratégico e terceirizando as atividades operacionais e acessórias; 7- *competitividade*, com contratos de gestão pactuada entre as agências executivas e os ministérios superiores, levando a uma competição por recursos e uma competição administrativa nos órgãos públicos criando um contexto de quase mercados; 8- *ênfase no cidadão*, com mudança cultural do servidor público, entendendo o cidadão como cliente dos serviços e um acompanhamento de sua satisfação (PIMENTA, 1998, p. 190 – 195).

Ao se configurar dessa maneira, o Estado brasileiro, progressivamente, vai se transformando num novo modelo de Estado, ou seja, o seu papel vai sendo reformulado no sentido de torná-lo menos burocrático e mais gerencial, ou seja, adota os métodos e técnicas do empresariado, o que visa atender às demandas do capital. É possível perceber que para alguns autores, o Estado passou a desempenhar um papel de Regulador (AFONSO, 2001) e, para outros, de Avaliador. “A expressão Estado-Regulador acentua o fato da mudança de papel, deixando este de ser produtor de bens e serviços, para se transformar, sobretudo em regulador do processo de mercado” (AFONSO, 2001, p. 25). Dessa maneira, o Estado se configura como um Estado avaliador e regulador da formulação e condução de políticas neoliberais dominantes. “O Estado atua agora tendo como principal objetivo a competitividade econômica e, em função disso, alguns autores começam a designá-lo por Estado-competidor ou de competição” (AFONSO apud MAUÉS, 2010, p. 10).

Nessa condição, surge uma nova forma de atuação do Estado com a emergência de um Estado-avaliador, implicando a redistribuição de suas funções e responsabilidades. SEIXAS apud MAUÉS (2010), acrescenta que:

A transformação do papel do Estado não implica, no entanto, uma diminuição do seu poder [...]. A principal contradição do Estado avaliador reside exatamente na ênfase simultânea, por um lado, na desregulação e na autonomia institucional e, por outro, no desenvolvimento de um corpo regulatório condicionando a ação institucional (SEIXAS apud MAUÉS, 2010, p.11).

Esse novo modelo de Estado evidencia, então, seu novo papel, sua opção e seus interesses, em vista do âmbito do capital pelo qual busca organizar a economia e a sociedade, segundo orientações do contexto em expansão, “como respostas as grandes tendências que está nascendo” (MELO e FALEIROS, 2005b, p.179). Assim,

um dos principais fatores de aceleração no processo e transformação do Estado é o atual contexto das grandes tendências mundiais relacionadas à globalização, a progressos na tecnologia da informação e a emergência da

sociedade civil organizada. Neste momento, o Estado está abandonando algumas funções e assumindo outras, o que o está levando a um novo papel, onde o setor público passa de produtor direto de bens e serviços para indutor e regulador do desenvolvimento, através de ação de um estado ágil, inovador e democrático (PIMENTA, 1998, p. 173).

Assim, a atual reforma do Estado no Brasil se deve ao processo de modernização neoliberal por meio do plano do Governo Fernando Collor⁷ – Projeto de Reconstrução Nacional (1991), juntamente com a implementação do projeto de reforma e modernização do Estado e dos planos decorrentes (Plano Decenal e Plano Diretor), criando-se o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) no governo Fernando Henrique Cardoso⁸ (FHC).

A partir de 1995, com o Governo Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) passa a desenvolver uma nova política de organização do Estado, baseada na descentralização da ação estatal nos setores não-exclusivos de Estado, mantendo a proposta de centralização iniciada nos anos 80 apenas para o núcleo estratégico do governo (a administração direta), responsável pela formulação e avaliação das políticas públicas, setor que deve incorporar as modernas técnicas de gestão sem alterar suas características de burocracia impessoal centralizada (MARE, 1995, p. 185).

O texto do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado Brasileiro, criado no Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE, 1995), por Bresser Pereira, teve como objetivo instituir um novo modelo de administração dos Aparelhos de Estado. A implementação de tal modelo ocorreu por meio de três elementos básicos: instituição de uma nova cultura administrativa; modificações no plano legal; e formas de administração moderna.

Pode-se considerar, então, que a nova configuração do Estado é parte do processo histórico das tendências mundiais e globalizadoras nas quais as reformas integram novos pressupostos e novos elementos na busca de sua estruturação e organização ante a administração pública e toda a sociedade. Para se instrumentalizar um novo modelo de Estado, todos deveriam estar convencidos de que o responsável pela crise era o Estado, com sua forma equivocada de administração, necessitando que houvesse uma mudança na administração pública.

⁷ O presidente Fernando Collor de Mello foi eleito presidente do Brasil entre 1990 e 1992. Sofreu impeachment pelo Congresso Nacional e teve seus direitos políticos cassados, assumindo a Presidência, o então vice-presidente Itamar Franco.

⁸ Na eleição presidencial de 1994, o então presidente Itamar Franco (PMDB), indicou como candidato a sua sucessão seu então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC – PSDB). FHC, como era chamado, foi eleito e contou com a participação do PMDB durante todo seu governo que se estendeu de 1995 - 2002.

Desse modo, entende-se que o caráter das reformas brasileiras tem se definido pelo papel que o Estado vem desempenhando ante os compromissos assumidos pelo governo nas esferas nacionais e internacionais, que delineiam linhas básicas para a implantação e concretizações das políticas educacionais.

Assim, ao analisarmos a (re)definição das funções do Estado, vemo-lo definido numa perspectiva de um Estado modernizador, cujo perfil é definido por orientações nas necessidades mercadológicas em detrimento das demandas sociais e educacionais do país. Portanto,

as principais funções deste novo Estado são a regulação⁹, a representatividade política, a justiça e a solidariedade. [...] há um consenso de que será necessário reformar o Estado e que para tanto existem muitos caminhos possíveis, geralmente baseados em um dos três grandes dogmas institucionais da nossa época: o mercado, o Estado e a comunidade. Nenhuma destas instituições pode enfrentar sozinho os desafios impostos para a reforma do Estado. Será necessária a articulação destas três instâncias, sem falácias (como aponta Claus Offe, 1998), pois o neoliberalismo, o estatismo e o comunitarismo, cada um isoladamente, não serão a solução para a construção de novos paradigmas sociais (PIMENTA, 1998, p. 174).

Diante disso, antes da década de 1990, no que se refere ao Estado brasileiro, estudiosos como Pimenta (1998), Lima (2008), Torres (2004), Bresser Pereira (1997) entre outros, têm identificado três grandes reformas administrativas, ou seja, três modelos de Estado na evolução do aparelho estatal brasileiro, que se estabelece como o modelo patrimonialista, o modelo burocrático/intervencionista e o modelo gerencial.

O modelo patrimonialista, na análise de Torres (2004), se configurou como uma instituição garantidora dos privilégios sociais de uma sociedade rural, aristocrática e parasita. Teve seu desenvolvimento mais acentuado com o descobrimento do país até 1930. Teve como um dos principais impactos as mudanças no sistema de mérito do serviço civil federal. “No momento em que o capitalismo e a democracia se tornam dominantes, o mercado e a sociedade civil passam a se distinguir do Estado” (MARE, 1995, p. 15) não havendo uma separação nítida entre o público e o privado.

⁹ Para Barroso (2005, p. 732), regulação pode ser descrita em um contexto como aquele que objetiva “reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador de uma nova administração pública que substitui um controle direto a priori sobre os processos, por um controle remoto, e *a posteriori*, baseado nos resultados”. O Estado teria um novo papel, de regulação e avaliação, definindo as grandes orientações e alvos a serem alcançados “ao mesmo tempo monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados, foram ou não alcançados”.

Já o modelo burocrático surge com a reordenação política e com os processos de urbanização e industrialização experimentados no Governo Vargas, institucionalizando as práticas de planejamento estratégico, orçamento, delegação e coordenação, com o intuito de combater a corrupção e o nepotismo. Para Torres (2004), o rearranjo político do Estado buscava atender à incipiente burguesia nacional, aos setores médios urbanos e a uma parte da classe trabalhadora. É com o governo de Getúlio Vargas que se dá o início da montagem de uma máquina administrativa.

[...] nos moldes weberianos, com afirmação dos princípios do mérito, da centralização, da separação entre o público e o privado, da hierarquia, impessoalidade, das regras rígidas e universalmente válidas, da atuação especializada e tecnicamente fundamentada (TORRES, 2004, p. 147).

Dessa forma, o modelo burocrático visava “ao controle rígido dos processos o que fazia com que o Estado voltasse para si mesmo, perdendo a noção de sua missão básica que é servir a sociedade” (MARE, 1995, p. 15), ou seja, atendia às exigências do processo de industrialização e desenvolvimento do capitalismo nacional com uma burocracia pública mais profissional e moderna.

Como podemos observar, até o século XIX, o Estado brasileiro era considerado como um Estado patrimonialista clássico, ou seja, havia pouca participação do Estado na economia e na ordem social do país. Mas a ideia de reforma e/ou reconstrução do Estado, surgiu como forma de resgatar a autonomia financeira e a capacidade de implementar políticas públicas eficientes como uma forma de superar a crise. Portanto, sua missão era a de orientar e instrumentalizar a reforma do aparelho do Estado. Cabe, aqui, fazer uma abordagem sobre a diferença entre a reforma do aparelho do Estado e a reforma do Estado, ou seja,

a reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania (MARE, 1995, p. 12).

Desse modo, a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, ou seja, o Estado sofre transformações, surgindo um Estado denominado intervencionista/burocrático, que passa a induzir, promover e regular o crescimento econômico.

Assim, a administração pública brasileira passou a incorporar de forma intensa a racionalidade de sua organização burocrática, criando um conjunto de normas e legislações específicas, universalizando, com isso, o sistema de mérito, que é voltado para si próprio e também para o controle interno. O modelo burocrático é marcado por características como impessoalidade, formalismo (legalidade), ideia de carreira, hierarquia e profissionalização (MARE, 1995). Nesse modelo de administração pública, o controle é fortemente condicionado pela legalidade e realizado *a priori*. Já no modelo gerencial, a maioria dessas características da burocracia são mantidas, com exceção do formalismo, para qual é sugerida a redução, dando-se uma liberdade maior ao gestor público para este expressar a sua criatividade. Nessa condição, com os custos cada vez mais elevados e as ações cada vez menos efetivas começou haver uma crise operacional ao chamado Estado burocrático, ou seja,

a administração pública burocrática surgiu no século passado conjuntamente com o Estado liberal, exatamente como uma forma de defender a coisa pública contra o patrimonialismo. À medida, porém, que o Estado assumia a responsabilidade pela defesa dos direitos sociais e crescia em sua dimensão, foi-se percebendo que os custos dessa defesa podiam ser mais altos que os benefícios do controle. Por isso, neste século, as práticas burocráticas vêm sendo substituídas por um novo tipo de administração: a administração gerencial (MARE 1995, p. 14).

Ainda nesse contexto, ao combater a administração patrimonialista e a administração pública burocrática, Bresser Pereira (2000) argumenta, diga-se de passagem, com bastante simplismo, que a primeira é a administração que confunde o patrimônio privado do governante com o patrimônio público, e este tipo de administração é imanente dos regimes políticos que antecederam ao capitalismo e à democracia. Concernente à segunda, “é baseada em serviço civil profissional, na dominação racional-legal weberiana e no universalismo de procedimentos, expresso em normas rígidas de procedimentos administrativos” (BRESSER PEREIRA, 2000, p. 63). Há uma crítica crescente em relação à burocracia, pela qual “a justificativa para a superação de um modelo dito burocrático para um modelo gerencial era de que esse último garantiria eficácia na atuação, já que o Estado, de agente de desenvolvimento, se transformava em seu obstáculo” (BRESSER PEREIRA apud MELO, 2005b, p.179).

Dessa forma, diferente do modelo varguista vigente até então, a reforma do Estado Brasileiro traduziu-se numa forma nova de relacionamento entre o Estado e a sociedade, baseando assim, numa nova forma de gestão implantada pela reforma do Estado. Isso caracteriza um novo modelo de administração pública, ou seja, uma administração pública

gerencial pautada por critérios de técnicas e racionalidade já vivenciada por iniciativas privadas.

A partir da segunda metade dos anos noventa, o Estado brasileiro vem passando por uma (re)significação, o que requer, dentre outras, a transformação das organizações e/ou instituições. Com o modelo gerencial de administração, a concepção de organização foca os resultados, fazendo com que as relações processuais fiquem submetidas às perspectivas meritocráticas. Neste sentido, o que passa a vigorar não é mais a qualidade social, mas os resultados. O modelo gerencial estabelece um padrão de organização orientado pelo mercado, direcionando, assim, os serviços prestados pela eficiência e eficácia.

Por conseguinte, a reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada por valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações, ou seja, é uma administração pública gerencial flexível e eficiente, voltada para o atendimento ao cidadão. É uma reforma administrativa pública denominada gerencial que

tem como princípio fundamental, dar maior autonomia de decisão ao gerente público, distanciando-se das tendências autoritárias da burocracia e consolidando a democracia também dentro das organizações públicas e não somente através do voto esporádico da população (PIMENTA, 1998, p. 187).

Dessa forma, a administração pública gerencial/reforma gerencial surge, na segunda metade do século XX, com a criação do MARE no Governo FHC. O próprio autor do MARE, Bresser Pereira, descreve as principais características desse novo modelo de Estado gerencial,

a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente; b) ênfase no controle dos resultados por meio dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos); c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou corpos de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas; d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas; e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definições monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido; f) transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente

definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrativa; h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 42).

Nesse contexto, percebe-se que o Governo Federal mostrou-se pioneiro na implementação de uma reforma gerencial no país. Ressalta-se que somente em 2003, houve um protagonismo estadual nas reformas gerenciais, o que decorreu, conforme ressaltou Marini (2006), muito provavelmente, de uma ausência do tema na agenda federal.

Dessa forma, a reforma gerencial teve início com forte inspiração das formas de gestão surgidas na iniciativa privada, promovendo mudanças, tanto na dimensão institucional, quanto na ideológica, com um caráter democrático. O Estado Gerencial criou uma nova forma de propriedade, acrescentando aos modelos público e privado, o modelo público não-estatal visando uma reorganização do setor público. Para Bresser Pereira (2000), uma reforma gerencial só é possível em regimes democráticos.

A reforma é gerencial porque busca inspiração na administração de empresas privadas, e porque visa dar ao administrador público profissional condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas. É democrática porque pressupõe um regime democrático, porque deixa claro o caráter específico, político da administração pública, e principalmente porque nela os mecanismos de controle, de caráter democrático, são essenciais para que possa haver delegação de autoridade e controle *a posteriori* dos resultados (BRESSER PEREIRA, 2000, p. 71).

Ainda nesse contexto, Torres (2004) afirma que o Plano Diretor, apresentado no MARE, propõe a utilização, no Brasil, do modelo gerencial de administração pública, que já vinha sendo implantado e discutido em várias partes do mundo.

O modelo gerencial está voltado para o cliente/cidadão, faz o controle dos resultados, aposta na descentralização e na desconcentração da ação estatal. Abriga vários institutos e instrumentos mais flexíveis de gestão, configurando uma administração pública mais compatível com as inovadoras técnicas de administração utilizadas nas empresas. O impulso gerencial e reformador da administração pública veio fundamentalmente dos Estados Unidos e Inglaterra, que, com a ascensão de Reagan em 1980 e Thatcher em 1979, começaram a implementar políticas de reformulação e modernização da administração pública [...]. A partir de 1970, a reforma gerencial entrou na agenda internacional com muita força. Fator este que contribuiu muito para a difusão das teorias e modelos de gestão pública moderna com o financiamento intensivo que a reforma gerencial recebe, ao redor do mundo, de agências e organismos mundiais de fomento e desenvolvimento, que inclusive financiaram vários projetos de modernização administrativa no Brasil (TORRES, 2004, p. 173).

Nesse propósito, a abordagem gerencial, também conhecida como uma nova forma de administração pública, parte do reconhecimento de que os Estados democráticos contemporâneos não são simples instrumentos para garantir a propriedade e os contratos, mas formulam e implementam políticas públicas estratégicas para suas respectivas sociedades tanto na área social quanto na científica e tecnológica, recorrendo a práticas gerenciais modernas. Assim, de acordo BRESSER PEREIRA apud PIMENTA (1998), a reforma gerencial brasileira baseia-se em três objetivos básicos:

(1) aumentar a eficiência e efetividade dos órgãos ou agências do Estado por meio da descentralização e desconcentração, da separação entre formulação e execução, da implantação de novos controles (de resultados, contábil, por competição administrativa e social), da separação entre as atividades exclusivas de Estado e as competitivas, da transferência do setor público não-estatal dos serviços competitivos, da terceirização das atividades de apoio e do fortalecimento da burocracia central; (2) fortalecer a capacidade do Estado de promover o desenvolvimento econômico e social através da garantia dos contratos, da estabilidade econômica, de um Poder Judiciário eficaz e dar promoção de educação, saúde, desenvolvimento tecnológico e comércio exterior; (3) assegurar o caráter democrático da administração pública com um serviço orientado para o cidadão-cliente e a responsabilização do servidor público pelos seus resultados (BRESSER PEREIRA, apud PIMENTA, 1998, p. 188).

Como se pode notar, o modelo de reforma gerencial propunha a redefinição do papel do Estado na economia com a redução dos gastos públicos e a introdução de padrões gerenciais na administração pública. É possível perceber, também, que a reforma gerencial promoveu mudanças nos paradigmas da administração pública brasileira, com a inserção de conceitos e técnicas gerenciais rompendo, assim, com o obsoleto modelo burocrático e patrimonialista vigente até então.

Esta reforma não visava eliminar os conceitos clássicos da administração burocrática, mas, sim, tentar corrigi-los e ampliá-los para uma melhor administração pública, tornando o Estado cada vez mais capaz e eficiente. Nas palavras de Bresser Pereira (2000)¹⁰, o principal articulador e defensor desse modelo, no Brasil, a administração pública gerencial,

delega autoridades aos administradores públicos e os controla, de um lado, através da cobrança de resultados e da auditoria *a posteriori*; de outro lado, contando com a existência nos regimes democráticos de um espaço público

¹⁰ Bresser Pereira é um dos grandes idealizadores/articuladores e defensores do modelo de gestão do Estado baseado em princípios da administração pública gerencial, compreendendo-se como um Estado forte e mais eficiente nas realizações de suas tarefas, defendendo os direitos sociais com mais controle de mercado e menos administrativos.

onde seja possível exercer o controle social (BRESSER PEREIRA, 2000, p. 63).

Então, segundo os defensores dessa proposta com o modelo de uma administração pública gerencial, uma nova relação entre o Estado e a sociedade se estabelece. O autor Carlos Pimenta (1998) descreve esse novo modelo de Estado não mais como agente direto do crescimento, mas, sim, como elemento catalisador e propulsor desse processo, com delimitada área de atuação e mudança no seu quadro profissional. Assim, o Estado passa a ser mais regulador e menos executor do processo, tendo uma nova filosofia de gestão com ênfase nos resultados, desburocratizando, portanto, os instrumentos de controle e supervisão.

Desse modo, com a implantação da reforma gerencial, é possível perceber que o controle das ações passou a integrar os mecanismos de funcionamento da máquina administrativa, tendo a finalidade de assegurar que os resultados do que foi planejado e organizado se ajustem ao máximo aos objetivos previamente estabelecidos. É por meio da criação do MARE que a concepção de gestão por resultados é inserida na administração pública federal, perpassando pelo processo de *feedback*¹¹ das políticas públicas, tratando-a, assim, por especialistas como práticas de boa governança e de desenvolvimento institucional, respeitando princípios da distribuição eficiente de recursos públicos e de *accountability*¹² (CORRÊA, 2007).

Em resumo, a reforma gerencial tornou-se uma realidade existente em nosso país, procurando conjugar os mecanismos de controle econômico, social e gerencial para cada unidade da administração pública vigente onde o aperfeiçoamento do sistema gerencial reúne “os componentes voltados para a reformulação dos métodos gerenciais da escola e da sua relação com o órgão central” (Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br>). Poderemos ver, nas seções seguintes, como esse processo de reforma gerencial tem estado presente no contexto educacional de nosso país e, em específico, no Estado de Minas Gerais, por meio das políticas de avaliação por competência e da avaliação institucional.

¹¹ *Feedback* (retorno de informação) é o procedimento que consiste no provimento de informação a uma pessoa sobre o desempenho, conduta, ou ação executada por esta, objetivando reorientar ou estimular comportamentos futuros mais adequados. É uma atividade executada com a finalidade de maximizar o desempenho de um indivíduo ou de um grupo.

¹² Para Pereira (1998), *Accountability* nada mais é do que a prestação de contas; contabilização de resultados, ou seja, é verificar se os objetivos propostos foram cumpridos. É o processo de responsabilização dos gestores públicos pelos resultados das ações.

1.2 - Um conceito geral de avaliação

A avaliação, nas últimas décadas, tem sido objeto de estudos e discussões, por ser um tema de elevada importância no contexto educacional, sendo um dos eixos estruturantes das políticas públicas que o Estado desempenha no papel de regulador e avaliador. Vista como uma política pública, ela está situada num campo que é alvo de muitas polêmicas, independente da perspectiva que a orienta.

A trajetória histórica da avaliação tem revelado as suas diversas faces a partir dos significados que lhe são atribuídos, produzindo diferentes sentidos e estando diretamente relacionados com questões epistemológicas, técnicas, sociais, culturais, ideológicas, econômicas e políticas. Dessa forma, a avaliação se apresenta de forma distinta de acordo com sua concepção, função, finalidade e interesses provocando, mudanças e transformações na realidade na qual está inserida.

O contexto histórico-social que vivenciamos, atualmente, não é capaz de evitar uma avassaladora transformação da educação em produto mercantil, passando a ser considerada como matéria, a qual o Estado vai adequando às novas exigências do mercado. Dessa maneira, a avaliação deve ir além do espaço de mercado para que se consiga uma política educacional ampla e emancipatória, porque, por mais que tentemos, não podemos evitar que ela seja um produto, uma vez que uma de suas finalidades é a relação entre o processo e o resultado, quer seja do processo de ensino/aprendizagem ou do desempenho da escola e de seus professores.

Nesse sentido, é possível compreender que, na lógica, o papel do Estado na relação com uma política de avaliação educacional, traz para si a função mais burocrática de avaliar a educação, muitas vezes, como forma de selecionar, classificar, controlar e fiscalizar as ações educativas. No sentido de romper com esta lógica e o papel do Estado no controle da educação, a avaliação precisa tomar uma nova perspectiva, ou seja,

a avaliação deve ser um processo contínuo e permanente, que envolva os sujeitos que participam da atividade em questão, o que permite descrever cada etapa da ação, bem como os resultados obtidos, indicando os obstáculos encontrados e apontando possíveis alternativas para a realização dos objetivos previstos e para o avanço das ações com a qualidade social necessária (ROSÁRIO e ARAÚJO, 2008, p. 90).

Nessa óptica, para os preconizadores dessa teoria, a avaliação é entendida como um dos eixos estruturantes das políticas públicas e educativas, estando vinculada às mudanças

econômicas e políticas ocorridas na sociedade vigente, determinando a visão de novos horizontes e novas perspectivas, tanto sociais quanto ideológicas. Sendo assim, a avaliação é um processo amplo e ocorre em múltiplos espaços e situações.

Nesse sentido, podemos considerar que a avaliação contribui para a construção de saberes e competências, o que demanda que esteja voltada para a construção de um sentido amplo e democrático das ações que são praticadas, devendo ser compreendida como um elemento essencial e integrante da prática educativa.

Dessa maneira, cabe aqui ressaltar um processo de avaliação que tem sido, nos últimos anos, muito mencionado e, também, praticado no âmbito educacional, sendo considerado essencial e que se denomina por avaliação por competências. Porém, antes, é preciso de maneira breve esclarecer o que seja “competência¹³”.

As diretrizes curriculares e/ou documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), para a constituição de um currículo básico para o ensino, define os seus componentes e também as competências a serem alcançadas, ou seja, reforçam a perspectiva de um currículo que corresponda ao perfil profissional desejado por meio do desenvolvimento de determinadas competências e habilidades. Nessa óptica, ganha centralidade na reestruturação curricular, “o paradigma do conhecimento que privilegia essas competências e as habilidades básicas no sentido de uma formação baseada na eficiência mercadológica, na eficácia e na racionalidade técnica” (MAUÉS, 2001, p. 146-147).

Em reflexão sobre o surgimento das ideias que orientaram a construção do conceito de qualificação rumo à noção de competência e seus usos atuais no âmbito do trabalho, o autor Castioni (2002) mostra que o debate sobre a competência não é oriundo do meio produtivo.

A palavra competência, do ponto de vista do seu surgimento, foi formulada por B. F. Skinner no seu livro *Verbal Behavior*, que fundou a psicologia behaviorista, segundo a qual todo conhecimento humano, bem como os padrões de pensamento e ações característicos do homem, podem ser explicados como hábitos incutidos por um processo de constante condicionamento (CASTIONI, 2002, p. 145).

Com base em autores como Bloom, Chomsky, Manfred, Mager, Ramos e outros, Castioni (2002) assinala que, no caso da educação brasileira, o debate atual sobre as competências tem sua origem nos Estados Unidos da América (EUA), nas décadas de 50 e 60.

¹³ Competência, de acordo com o MEC, são elementos básicos para a constituição de um currículo onde sejam capazes de consolidar e solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações/ações. Ver site da nova escola.

No Brasil, percebe-se que se trata de uma reconceptualização em que a qualificação é descaracterizada e cujos fundamentos a revigoram na proposta da pedagogia das competências, que expressa os objetivos do ensino e sua avaliação.

A definição de uma pedagogia fundada sobre os objetivos e as competências aparece particularmente ajustada a novas exigências sociais [...] como uma expressão aceitável de ideias relativamente compartilhadas sobre a organização dos conhecimentos a serem transmitidos pela escola (ROPE e TANGUY, 2001, p. 53).

Dessa forma, podemos verificar que há um enfático discurso de inovação, baseado num processo educativo, que busca aproximar-se das mudanças emergentes no setor produtivo, que prevê, a cada dia, um perfil profissional mais capacitado com objetivos e metas a serem atingidos mediante ações “capazes de produzir competências verificáveis em situações e tarefas específicas determinadas” (CASTIONI, 2002, p. 150).

Assim, é possível perceber que o paradigma das competências expressa uma característica de comportamento individual operacional e, sutilmente, traduz o significado da filiação teórica a que pertence, como mostra Machado (2002), em análise que aborda a questão da lógica das competências relacionada com uma lógica social e do mundo do trabalho, incorporada às reformas e à mudança de paradigma, incluindo o sistema educacional nesse processo.

O termo competência tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas [...] uma orientação discursiva e proposições têm sido utilizadas como eixo normativo na elaboração e implementação de políticas voltadas para o trabalho, emprego e educação [...]. Tais referências têm orientado também os ajustes no sistema educacional e se referem, fundamentalmente, à adoção de processos de racionalização da gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos escolares baseados em critérios de eficácia, excelência e produtividade; a uma maior aproximação do sistema educacional e de formação profissional com o sistema produtivo e entre os currículos e as necessidades do mercado (MACHADO, 2002, p. 93 – 95).

Nesse caso, o que é possível perceber, dentro de sistemas educacionais de ensino nos dias atuais, é que os profissionais da educação estão sendo avaliados e reconhecidos pela competências realizadas, ou seja, pela forma como têm desenvolvido e desempenhado sua prática pedagógica, considerada como sendo essencial no processo da melhoria da qualidade da educação e, também, do trabalho docente. Vê-se uma relação estreita entre educação e produtividade. Assim, a avaliação por competências estabelecida como essencial,

vem se configurando como uma necessidade em um contexto mais e mais comprometido com a qualificação de profissionais, principalmente porque não há correspondência entre a aquisição de saberes e a capacidade de mobilizá-los ou aplicá-los; não há, de modo geral, certificação de domínio de conhecimento ou de capacidade laboral em decorrência da posse de um diploma escolar, de uma credencial de formação [...] (SOUZA apud BROGIATO, 2008, p.64).

Como se percebe, avaliar por competências é mais do que quantificar informações acumuladas ao final de um período e/ou determinar o domínio de um instrumental de rotinas prescritas. Avaliar por competência é oferecer aos profissionais da educação informações que se fazem necessárias para aperfeiçoar e/ou diversificar a sua prática pedagógica, ou seja, é a realidade concreta, vivenciada e determinada, que traz, em seu bojo, o conhecimento e a compreensão das exigências que emanam do contexto de trabalho e que são traduzidas em um perfil profissional, tendo metas a cumprir.

Assim, a avaliação por competências não pode permanecer vinculada apenas à aferição de um produto/resultado final, mas pode, sim, comprometer-se com o acompanhamento sistemático das formas pelas quais os conhecimentos são edificados e as competências são constituídas como determinantes de uma realidade educacional concreta em suas múltiplas dimensões e determinações, uma vez que

[...] o compromisso com a eficiência e com a eficácia exige um processo cuidadoso e contínuo de avaliação que possibilite uma reflexão crítica sobre todos os elementos, fatores e momentos que interferem para a determinação dos resultados a serem alcançados (SOUZA, apud BROGIATO, 2008, p.65).

Pensando, dessa maneira, os preconizadores dessa teoria defendem que a avaliação por competências deve estar vinculada, portanto, a busca da superação das dificuldades e ao avanço progressivo de todos os envolvidos com o processo educacional, no qual o compromisso com a eficiência e a eficácia deve ser alicerçado “por estudos e análises comportamentais e científicas, bem como pela introdução de novas tecnologias educacionais” (BROGIATO, 2008, p. 38), que seja capaz de possibilitar aos profissionais, envolvidos com o processo educativo, momentos de troca e de reflexão contínua do trabalho realizado com o intuito de (re) encaminhar as ações e assegurar a apropriação de saberes necessários ao exercício profissional.

Dessa maneira, há de se perceber que avaliar por competências requer cuidados para que o trabalho docente não seja banalizado por este novo processo de avaliação inserido no contexto educacional, uma vez que este tema tem despertado grandes debates e aflições,

devido a eminentes dificuldades e impasses vividos por quem é avaliado, (sujeitos participantes de todo processo educativo). Atualmente, os sujeitos atuando no processo educativo são avaliados diariamente pela forma como têm desempenhado a sua prática pedagógica, ou seja, são avaliados, por exemplo, pelo desempenho dos alunos no processo de ensino/aprendizagem; pelo seu próprio desempenho como profissional; pelo relacionamento interpessoal dentro e fora da instituição de ensino e, também, pela relação com as questões educacionais em si. Enfim, todo esse processo se reflete de maneira direta no desempenho da prática profissional, pois os mesmos sempre foram avaliados de uma maneira indireta, porém não percebiam tanta cobrança/pressão, e a avaliação não era tão visível como nos últimos anos.

Dessa forma, é preciso perceber e compreender de maneira eficaz as possibilidades para que essa banalização não ocorra, buscando meios para a apropriação de novos conhecimentos em que o domínio e a compreensão de outras práticas possam ser referencial para serem ajustadas e adaptadas ao contexto no qual a avaliação por competências está inserida, ajudando os profissionais da educação a melhorar a sua prática.

Diante disso, cabe aqui ressaltar que muitos fatores são explicitados e que novos mecanismos de regulação e gestão têm sido efetivamente implementados pelas reformas das últimas décadas no Brasil, o que gerou, de certa forma, um crescente processo de precarização do trabalho docente a partir dos processos de regulação/controlar da prática desses profissionais da educação, em especial, os docentes. Esse processo faz parte de uma gestão controladora implantada por uma reforma que visa regular e controlar a prática pedagógica dos educadores por meio de seu desempenho.

Nesse sentido, cabe destacar que os órgãos centrais de educação, Secretarias de Educação, MEC, Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) etc. estendem, agora, formas de avaliação para o professor e para a instituição de ensino, com o objetivo de mensurar se este tem ou não condições de permanecer na educação, avaliando o seu dia a dia dentro da instituição. A avaliação institui, de certa maneira, uma cobrança e, ao mesmo tempo, criou-se um processo de exclusão, no qual a “vítima” são os profissionais da educação. Ou seja, este modelo de avaliação desqualifica, muitas vezes, o desempenho docente.

Portanto, não se trata de negar a avaliação por competência, mas também não a limitar à aquisição de um resultado final. É preciso (re) pensar sobre as finalidades desta avaliação, considerando que se trata de um processo em contínuo movimento, no qual as transformações que se fizerem necessárias serão passíveis de mudanças, possibilitando um redirecionamento da prática pedagógica dos docentes e um efetivo *feedback* das ações praticadas por eles, na busca, cada vez maior, de um aperfeiçoamento profissional.

1.3 - Políticas Nacionais de Avaliação Institucional

No sentido de contextualizar a trajetória das políticas públicas brasileiras, podemos considerar o tema avaliação institucional como sendo um dos pilares da política educacional dos anos de 1990 inserida no processo de redefinição do papel que o Estado desempenha. Ou seja, ela está materializada no projeto de Reforma do Estado em todo o país, buscando a melhoria na qualidade da educação.

O crescente interesse pela avaliação de sistemas educacionais em seu todo levou à criação de mecanismos/órgãos institucionais que fossem capazes de elaborar indicadores nacionais de educação, com o intuito de buscar meios para que as ações educativas contribuíssem para que a qualidade do ensino em todo o país tivesse uma melhoria em seus resultados/desempenho. Dentre esses mecanismos, podemos citar as avaliações institucionais internas e/ou externas, desenvolvidas dentro de cada instituição de ensino.

De acordo com diversos estudos e pela análise de documentos oficiais, verificamos que, no decorrer dos anos de 1990, mais precisamente no período posterior a 1994, a sociedade brasileira passou a ganhar centralidade no tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal, em que deveria haver um sistema de informações educacionais relacionado a um sistema nacional de avaliação, considerado como elementos estratégicos de uma “boa- governança” educacional no país.

Desse modo, podemos verificar, de maneira breve, como a avaliação da educação básica brasileira se configurou na ação normativa federal de avaliação institucional no período de 1995 a 2002, que corresponde aos dois mandatos do Governo Fernando Henrique Cardoso – FHC como Presidente do Brasil. É possível constatar que nesse período houve uma extraordinária ampliação do instrumental e dos meios de regulação federal no que diz respeito

à qualidade do ensino, em que “a intensa intervenção do Poder Executivo, sinaliza alterações constitucionais com a edição de leis, a ampliação da regulamentação da área e a amplificação da regulação normativa federal permitindo entender como se exerce o poder e também como se concretiza o Estado-Regulador no país” (FREITAS, 2004 p. 660).

Assim, para que possamos perceber e entender o que existia em termos de avaliação nacional da educação básica, é preciso considerar, primeiramente, o que já estava estabelecido a respeito da avaliação presente nos textos legais de maneira breve e contextualizada.

No texto da Constitucional Federal (C.F.) de 1988, encontram-se disposições que se remetem à questão da avaliação na educação básica. No art. 206, a “garantia de padrão de qualidade” figura como um dos princípios basilares do ensino, suscitando questionamentos que dizem respeito também à avaliação educacional (BRASIL, Constituição Federal, 1988).

Já o art. 214, da referida C.F., trata do Plano Nacional de Educação (PNE), que indica como um dos resultados pretendidos, a “melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, C.F., 1988). Este dispositivo suscita questões como a de saber em que consiste tal melhoria e tal qualidade, por qual óptica ela é realizada, para quem e para quê é feita, o quê, quanto, como, onde e quando melhorar o ensino e como aferir tal melhoria. São questões que colocam a avaliação em evidência e, dessa forma, é um aspecto que emerge no texto constitucional de 1988.

Dessa forma, consideramos que a configuração inicial do Sistema Nacional de Avaliação teve lugar no fim da década de 1980, entre 1987 e 1990, na forma de programa do Ministério da Educação e Cultura – MEC, denominado Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Mas foi a partir da segunda metade dos anos de 1990, com algumas alterações, que esse programa foi reestruturado e modernizado, dando origem ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), vindo a consolidar-se por intermédio do MEC.

No final da década de 1980, ocorreram as primeiras iniciativas do Governo Federal para a organização de um sistema de avaliação, mas foi em 1991 que o Ministério da Educação formalizou uma sistemática de avaliação em âmbito nacional com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (WAISENFISZ, 1991, p. 45).

Ferrão et al. (2001) acrescentam que:

o SAEB se baseia em procedimentos metodológicos de pesquisa e visa coletar dados sobre o desempenho dos alunos e as condições intra e extra-escolares que nele interferem (FERRÃO et al. 2001, p. 34).

Esses autores ponderam que a consolidação do SAEB corresponde à disseminação de uma cultura de avaliação no Brasil, pois o sistema conseguiria promover o controle social por parte da sociedade a partir dos resultados aferidos, dando transparência às ações do governo e melhorando, assim, a qualidade do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9394/96, suscitou acirrados embates e debates, formalmente iniciados em outubro de 1988 e estendendo-se até dezembro de 1996, para que houvesse mudanças objetivando a melhoria da qualidade da educação. O governo buscou alterar a Lei nº. 4024/61, que continha, entre outros, dispositivos que propiciariam a regulamentação da atuação do MEC na “avaliação da qualidade do ensino” (BRASIL, 2001). Em meio a esse movimento, o MEC tomou medidas que visaram à formalização do SAEB, mediante a Portaria nº. 1795, de 27/12/1994 (BRASIL, 1994), fundamentando-o em base legal, para o qual propunha uma estrutura que “propiciava sua execução descentralizada, com um núcleo técnico e diretivo no MEC e nas Secretarias Estaduais de Educação, encarregado de supervisionar o desenvolvimento do sistema e assegurar a relação entre avaliação e formulação de políticas (BONAMINO e MARTÍNEZ, 2002). Caberia, então, ao MEC, apenas definir e controlar objetivos gerais da avaliação, deixando a execução das atividades do programa para organizações não-lucrativas. Ao término de 1994, o SAEB apresentava uma institucionalização incipiente e um fundamento legal provisório, configurando-se na prática, a partir de iniciativas da administração federal.

Entretanto foi no período 1995 a 2002 que se verificou a ampliação dos meios de centralização da avaliação da educação básica, conforme veremos a seguir. O SAEB¹⁴ foi formalizado em 1994, e a lei centralizou, assim, a avaliação da educação básica sob a responsabilidade do MEC e retirou do Conselho Nacional de Educação (CNE) as incumbências relativas a ela. Esse movimento ficara, em grande parte, assegurado já na Medida Provisória reeditada de nº. 967, de 13/04/1994 (FREITAS, 2004 p. 663).

Nessas circunstâncias, com a aprovação da nova LDB, Lei nº 9394/96, a avaliação passou a ser obrigatória e, desde então, municípios e estados foram obrigados a participar do

¹⁴ O SAEB foi formalizado em 1994, sendo mantido o texto nas reedições de nº. 830, nº. 891 e nº. 938 de janeiro, fevereiro e março de 1995, respectivamente. Porém, na reedição nº. 967, de 13/04/1995, já estavam inseridas modificações, com outras alterações nas reedições nº. 992, de 12/05/1995 e nº. 1.094, de 28/11/1995 (Brasil, 2001a).

Sistema Nacional de Avaliação, conforme verificamos no art. 87, § 3º, inciso IV, das Disposições Transitórias, da lei, onde se lê que o país deverá “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação de rendimento escolar” (BRASIL, 1996).

Na perspectiva da organização de um sistema de informações e indicadores educacionais, além do SAEB, o governo federal cuidou da realização de censos educacionais (EDUCACENSO)¹⁵, com destaque para o censo escolar, que tenciona apurar o fluxo de alunos e a operacionalização da nova sistemática de financiamento do ensino fundamental (BRASIL, 2001k).

A Lei nº 9.424, de 24/12/1996, fixou os dados oficiais do censo escolar sobre a matrícula no ensino fundamental como base para a distribuição dos recursos do Fundo de Expansão e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF – atribuindo ao MEC a responsabilidade de realizar o censo escolar anualmente, publicando assim, seus resultados (FREITAS, 2004 p. 664).

Dessa forma, o MEC, mediante a Portaria Ministerial nº 177 de 1998, delegou ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a responsabilidade de coordenar o censo escolar nacional e definiu as ações de sua competência. Desse modo, SAEB e censo escolar, a partir daí, são estabelecidos como viabilizadores do sistema de informações e indicadores educacionais do país. Coelho (2008) afirma que o “SAEB tem construído uma sistemática avaliativa que tende a construir uma dicotomia entre os resultados obtidos e os resultados esperados”.

Confirmando essa proposição do autor acima, Souza e Oliveira (2003) acreditam que “o SAEB tem difundido no sistema escolar uma concepção de avaliação que vem instalando mecanismos que estimulam a competição entre as escolas, além de responsabilizá-las pelo sucesso ou fracasso escolar”. Dessa forma, é possível verificar que, com a justificativa da ineficácia do sistema educacional brasileiro, o discurso oficial justifica o uso das avaliações como mecanismos para melhorar a qualidade do ensino, uma vez que, por um lado, estariam os resultados insatisfatórios que tendem a ser transferidos ao desempenho das escolas, dos alunos e dos professores e, de outro lado, a aplicação das avaliações permitiria um maior vislumbre do que os resultados trariam à dimensão da qualidade a ser alcançada. Desse modo, por apresentar um sistema que permite a averiguação

¹⁵ O censo escolar é fundamentado no art. 208, § 3º da Constituição Federal e na Lei nº. 9.394/96, art. 5º, § 1º, inciso I e art. 9º, inciso V (BRASIL, Constituição Federal, 1988 e BRASIL, LDB, 1996).

de dados por instituições de ensino do país, a proposta implica um jogo político de responsabilização pela ineficiência do sistema de ensino às instituições e às gestões locais.

Em abril de 2007, o Governo Federal, por intermédio do MEC, instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dando a este um caráter plurianual, o qual apresenta uma “concepção de educação que busca a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (BRASIL, 2007, p.04), tendo como objetivo promover a integração entre qualidade, equidade e potencialidade.

Nesse sentido, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹⁶ (IDEB) por meio do INEP, que passa a ser o novo indicador que orienta as ações do governo em relação à educação básica, uma vez que o IDEB representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações (BRASIL, 2011). De acordo com o MEC,

o IDEB, que é calculado por escola, por rede de ensino e pelo país como um todo, passa a fixar as metas de curto e médio prazo, de desenvolvimento educacional, visando, segundo o órgão governamental, à visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais (BRASIL, 2007, p. 21).

Dessa maneira, o IDEB se torna pertinente uma vez que desempenha a função de avaliar e acompanhar o desempenho e a produtividade das escolas, sendo, então, considerado um condutor de políticas públicas voltadas para a qualidade da educação. NORA KRACWCZYK apud MAUÉS (2010) chama a atenção para o objetivo do IDEB, como uma das ações mais importantes do PDE. Assim,

o PDE refina o indicador da qualidade, incluindo o fluxo dos alunos com o propósito de evitar a mera aprovação automática destes sem que o seu rendimento esteja assegurado, mas mantém o suposto que se ancora na importância do estado avaliador. Nesse caso, a importância da avaliação não se restringe à possibilidade de acompanhamento do desempenho dos alunos para a correção de rumos na política educacional e/ou à necessidade de informação sobre a situação educacional do país, acrescenta a necessidade de divulgação de seus resultados como instrumento de promoção do controle e da responsabilidade social com o aprendizado (comunidade de país,

¹⁶ O IDEB foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica) e, na Prova Brasil, ou seja, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será sua classificação numa escala de zero a dez. Disponível em http://www.suapesquisa.com/o_que_e/pac.htm.

professores e dirigentes políticos) (NORA KRACWCZYK apud MAUÉS, 2010, p. 719).

Sendo, portanto, o IDEB uma ferramenta de acompanhamento das metas da qualidade do PDE para a educação básica, espera-se que, com os resultados obtidos no IDEB, possa haver uma melhoria na qualidade do ensino, proporcionando cada vez mais uma evolução da educação.

Para dar sustentação ao PDE, foi baixado em 24 de abril de 2007, o Decreto nº 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁷. Este documento traça orientações gerais e convoca não só o Governo por meio da União, Estados e Municípios, mas toda a sociedade para colaborarem com a educação brasileira como se vê no art. 1º

Plano de Metas Compromisso todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distritos e Municípios, atuando em regime de colaboração das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007, art.1º).

O artigo 3º desse mesmo Decreto “institui a avaliação como uma política de Estado através do IDEB, enquanto um instrumento o qual aferirá a qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelece, como meta que “o Brasil progrida da média nacional 3,8 registrada em 2005, na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvido (BRASIL, 2011). O parágrafo único do Decreto nº 6.094/2007 esclarece, ainda, que “esse índice será o indicador para se verificar o cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao compromisso todos pela educação” (BRASIL, 2007).

Desse modo, para complementar as ações do PDE, o MEC/INEP, instituindo o IDEB, cria outros mecanismos para a regulação via políticas de avaliação abrangendo diversos níveis de ensino por meio de exames padronizados (externos). Temos, desse modo, a construção de modelos de avaliação¹⁸ da educação que se propõe a avaliar o desempenho das instituições

¹⁷ Para mais informações, acessar o portal do Ministério da Educação e Cultura: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/ideb.html>

¹⁸ Para mais detalhes sobre as avaliações externas realizadas pelo Governo Federal, acesse o site <http://portalideb.inep.gov.br>.

por meio de um investimento que consiste em controlar os de resultados e indicadores de produtividade, como podemos ver a seguir:

- **Provinha Brasil:** Criada em 24 de abril de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 10, a avaliação de alfabetização cuja população avaliada são crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas. Segundo o INEP, trata-se de uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização e se processa em dois períodos – início e término do ano letivo.
- **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil):** Avalia, a cada dois anos, todos os estudantes das escolas públicas do 5º e 9º anos do ensino fundamental, em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas), visando fazer um diagnóstico regional e nacional da educação nesse nível. Segundo o INEP, os dados são utilizados para “calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e melhorar a qualidade do ensino básico, uma das metas do Plano de desenvolvimento da Educação (PDE)”.
- **Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBSAEB):** Avalia os alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental, em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas), das redes pública e privada, na área urbana e rural. Diferentemente da ANRESC, a ANEB é amostral.
- **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA):** Foi instituído ao final do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC) pela Portaria Ministerial nº 2.000, de 12.07.2002, tendo por objetivo avaliar competências e habilidades de jovens e adultos brasileiros, residentes no Brasil ou no exterior, que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade própria, com aferição em nível de ensino fundamental e de ensino médio. Este exame é realizado por instituições credenciadas para tal fim.
- **Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES):** Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros

aspectos têm um sistema próprio de avaliação no âmbito da Educação Superior. (MAUÉS, 2010, p. 720 – 721).

Portanto, diante dos citados procedimentos avaliativos oficiais federais, podemos perceber que há em desenvolvimento propostas de avaliação nacional sistêmica e/ou externa de desempenho dos alunos, das instituições de ensino e dos profissionais da educação, tornando-as cada dia, mais presente dentro das instituições. Esses processos avaliativos estão conectados à avaliação do sistema de educação em seus diferentes níveis e modalidades de ensino com o intuito de melhorar a qualidade de ensino em nosso país por intermédio do forte controle sobre o desempenho.

Poderemos ver, a seguir, como essa política de avaliação tem influenciado também na esfera estadual, em específico, no Estado de Minas Gerais, e quais são os efeitos desta política nos currículos de formação e no próprio trabalho docente e como se constitui como um mecanismo na busca da melhoria da educação.

1.3.1 - Política de Avaliação Institucional em Minas Gerais

Em uma era tão globalizada como a que estamos vivendo e em um contexto de expansão global da sociedade, o modelo gerencialista tem adentrado as instituições de ensino com a ideia da criação de um determinado jeito de ser e de agir, centrada muitas vezes, na reestruturação do sistema escolar bem como na autonomia do sujeito.

A reestruturação do sistema de ensino tem alcançado por intermédio de formas dispersas de exercício de poder e por meio de reformas educativas, a formatação de subjetividades concorrentes para o sucesso de seus interesses (HYPÓLITO, 2008, p. 732).

Desse modo, segundo os preconizadores desta teoria, temos vivenciado essa reestruturação educativa mediante um movimento que é resultante do processo de *accountability*, marcado pelo controle e regulação das instituições de ensino por meio de seu desempenho. Fazendo um paralelo da realidade britânica com a realidade brasileira, BALL apud HYPÓLITO (2008), analisa os efeitos dessa reestruturação na educação como se pode ver.

Tais políticas veem os estudantes como quem deva ser colocado sob pressão para melhorar o seu desempenho, a fim de contribuir para que as instituições a quem pertençam tenham boa posição no mercado. Nesse sentido, as formas de conhecimentos e as abordagens pedagógicas focalizam mais o desempenho e os resultados. (BALL apud HYPÓLITO, 2008, p. 734).

Assim, verifica-se que esse processo, por intermédio de políticas educacionais que tem se desenvolvido em todo país com inúmeras ações por meio das avaliações institucionais. “O eixo tem sido estabelecer um sistema de avaliação que indique as medidas de desempenho do sistema e dos níveis de ensino e, a partir daí, estabelecer as metas técnicas para solucionar os problemas apontados” (HYPÓLITO, 2008, p. 735).

Desse modo, no que se refere à Avaliação Institucional, observa-se que assim como na esfera federal, em vários Estados brasileiros, como Rio Grande do Sul (RS), Minas Gerais (MG) entre outros, também ocorrem avaliações institucionais externas, com objetivo de fornecer elementos para as soluções gerenciais que são apresentadas como necessárias. Analisaremos, em específico, o Estado de Minas Gerais.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) tem juntamente com outros governos estaduais, como, por exemplo, Rio Grande do Sul/RS; Goiás/GO, dado continuidade às políticas que vinham sendo desenvolvidas desde o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) quanto a avaliação institucional. No caso do Estado de Minas Gerais, especificamente, o governo mineiro tem formulado e implementado uma série de programas estruturantes de avaliação institucional externa com os mesmos objetivos propostos pela LDB/96 e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), já comentado anteriormente, como forma de reestruturar a gestão pública do estado, a partir de uma abordagem gerencialista.

Muito se tem ouvido falar e, também, os profissionais da educação têm presenciado e vivenciado esse momento de implementação do sistema de avaliação institucional. Abordar e desenvolver esta questão têm sido, nos últimos anos, pensado com o objetivo de buscar a melhoria da qualidade da educação, em específico, do processo ensino-aprendizagem. Assim, para que essa avaliação ocorra de forma eficaz, é preciso que todos os segmentos da escola estejam empenhados em realizar o seu trabalho da melhor maneira possível, em que a instituição, sob uma direção participativa e democrática, possa orientar e auxiliar os profissionais da escola no processo de qualificação profissional e, também, educacional, intentando, com isso, resultados satisfatórios. “Ao mesmo tempo em que a avaliação

institucional é um recurso que orienta as decisões da escola, é também um recurso para a formação dos envolvidos no processo” (DALBEN, 2008, p. 51), devendo considerar a realidade na qual ela está inserida e, ao mesmo tempo, propiciar reflexões sobre o que se pratica nesse espaço e sobre o projeto pedagógico que a sustenta.

Pensando dessa maneira,

a avaliação institucional deve se constituir num processo participativo, sendo um caminho possível para as respostas que se procura encontrar diante dos desafios que as instituições vivenciam no cotidiano escolar na busca da qualidade da educação a serviço de um projeto de transformação qualitativa da escola (SORDI e SOUZA, 2009, p. 03).

Diante dessas exposições, o programa de avaliação institucional externa que se configura no Estado de Minas Gerais é denominado de Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública¹⁹ (SIMAVE), que foi criado no ano de 2000 e é realizado pelo CAED²⁰ (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), tendo como objetivo “avaliar para avançar, ou melhor, para continuar avançando”. As avaliações realizadas pelo SIMAVE

buscam aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual na qual analisam os resultados alcançados em sala de aula, na escola e no sistema em si; na ação docente, na gestão escolar e nas políticas públicas para a educação; no nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio (Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/421-simave>, 2011).

Segundo o documento *Escola Sagarana: educação para vida com dignidade e esperança* (2001),

este sistema de avaliação fundamenta-se em ações que têm como princípios gerais a descentralização, participação, centralidade da escola, gestão consorciada, formação de professores, equidade, publicidade e independência, o que garantiria um processo de construção de uma nova cultura avaliativa, orientada por valores que trazem justiça, igualdade e solidariedade (GOVERNO DE MINAS GERAIS, 2001).

¹⁹ Para mais informações sobre o SIMAVE, consultar o site <https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/421-simave>.

²⁰ O CAED é o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. É uma instituição que elabora e desenvolve programas de avaliação sobre o rendimento escolar dos alunos de escolas públicas, promovidos pelas Secretarias Estaduais de Educação. Também cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos Estados do Brasil. Disponível em <http://www.caed.ufjf.br/site/>.

Dessa forma, é por meio desse procedimento, das avaliações do SIMAVE, que a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) identifica necessidades, problemas e demandas do sistema educacional vigente e das escolas, auxiliando-os no planejamento de ações em diferentes níveis e momentos, que objetivam a melhoria da qualidade da educação pública da rede estadual em MG.

Desse modo, o SIMAVE atua em duas modalidades, complementares e integradas: a primeira é a avaliação interna da escola, por meio do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). A segunda modalidade é a avaliação externa do sistema de ensino, por meio do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). A aplicação de tais programas é acompanhada por técnicos das superintendências de ensino. Abaixo, os programas de avaliação externa que são realizadas por intermédio do SIMAVE²¹:

- **Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE):** Foi criado para as escolas da rede estadual de Minas Gerais. Seu objetivo é identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica. O PAAE é suporte didático para gestores e professores. Seus resultados viabilizam a gestão curricular orientada pelo estágio de desenvolvimento dos alunos e pelo Currículo Básico Comum – CBC. O PAAE compreende três avaliações com objetivos distintos, cujos resultados são apresentados em relatórios estatísticos, gerados automaticamente pelo sistema: avaliação diagnóstica, contínua e de aprendizagem.
- **Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA):** A primeira avaliação ocorreu em 2005. Avalia, anualmente, os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública. Esta avaliação é amostral para alunos do 2º e 4º anos, e censitária para o 3º ano. Os resultados dessa avaliação são usados para embasar as intervenções necessárias no processo de alfabetização/letramentos dos alunos, possibilitando o delineamento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.
- **Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB):** Tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. O PROEB

²¹ Para maiores informações sobre o programa de avaliação institucional desenvolvido no Estado de MG, acesse: <<http://www.educacao.mg.gov.br>>.

avalia alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Os resultados dessa avaliação proporcionam o delineamento de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, fornecendo as escolas subsídios para o redirecionamento de seus projetos pedagógico, visando a uma maior eficácia (Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>, 2011).

Desse modo, o sistema de Avaliação do Estado de MG é, hoje, considerado pelas autoridades políticas e gestoras da educação no Estado como parte fundamental no processo de ensino e de aprendizagem (Matriz de Referência para Avaliação – MRA -, 2009, p. 09).

É um sistema de avaliação realizado por meio de parcerias estratégicas, que asseguram metodologias adequadas para verificar o desempenho do sistema e, ao mesmo tempo, incorporar um “olhar externo” sobre a realidade da rede pública estadual de ensino [...] contribuindo para desenvolver ações de melhoria na qualidade da educação no estado de Minas Gerais (Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>, 2011).

Dessa forma, é possível fazer um paralelo entre as avaliações institucionais realizadas em âmbito federal e também estadual. Ambas estão inseridas numa lógica de regulação da educação em que há uma intensificação das avaliações externas sob o controle social e o desempenho na busca da melhoria da qualidade da educação no país em seu todo. É possível perceber que os instrumentos e procedimentos avaliativos integram um processo de avaliação que faz parte de um conjunto de medidas destinados a manter o controle dos planos e projetos do poder público para a educação. Nesse sentido, há evidências de que é por intermédio desses mecanismos de avaliação externa que se exerce um forte controle sobre o desempenho das escolas, professores e alunos baseado nos resultados das avaliações com o objetivo de aumentar a produtividade dos profissionais e dos alunos integrando assim, um amplo processo de avaliação que podemos considerar numa perspectiva macro da educação.

Por conseguinte, há que se parar para pensar sobre os benéficos e/ou não que esse processo de avaliação inserido no meio educacional tem trazido para este, ou seja, não é possível desconsiderar totalmente as contribuições que tais avaliações proporcionam para a análise e discussão dos resultados da educação brasileira. Porém não se pode, também, ficar preso somente aos dados relativos aos resultados obtidos pelas avaliações. É preciso buscar outras formas/ferramentas de implementação avaliativa, em que a mensuração de resultados possa ser construída por parâmetros importantes para discussões e debates no campo

educacional, uma vez que a complexidade de um sistema é permeada por entraves políticos, econômicos e sociais.

Portanto, diante de tudo o que foi exposto, poderemos ver, no capítulo seguinte, como esse processo de avaliação se reflete na prática docente do professor da educação básica e qual a relação do seu desempenho com a avaliação, em específico, no que se refere à Avaliação de Desempenho Individual (ADI).

CAPÍTULO II

A AVALIAÇÃO GERENCIAL NAS POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS MINEIRAS: o choque de gestão do governo Aécio Neves

Este capítulo tenciona fazer uma análise das principais caracterizações quanto à questão das avaliações externas ocorridas em âmbito estadual e que estão presentes nas políticas e reformas educacionais mineiras por meio de uma estrutura governamental de caráter gerencial.

Trata-se de uma reflexão sobre a reforma público-administrativa implantada no Estado de Minas Gerais - MG. Faz-se um debate amplo sobre as ações que intermediaram o projeto de Estado e a atual política pública educacional mineira proposta pelo governador Aécio Neves (2003 – 2010) quanto ao programa implementado, denominado *Choque de Gestão*²², cuja ênfase principal foi a busca de reformar o campo educacional em todo o Estado, objetivando a melhoria da qualidade da educação.

Abordamos, também, os pontos chave do programa *Choque e Gestão*, suas metas e justificativas, no que se refere, em específico, à Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos servidores da educação do Estado de MG.

2.1 O Programa Choque de Gestão no Estado de Minas Gerais/MG

Numa era tão globalizada como a que vivemos, o conceito de políticas públicas ainda causa muitas divergências, uma vez que podemos afirmar que ela ainda é vista como uma política pública voltada a fins sociais, ou seja, uma política que, nos dizer dos governantes, está voltada para o compromisso e bem-estar da sociedade. Para muitos,

²² O programa *Choque de Gestão* se autodefine como um método gerencial moderno de administração pública e, segue a mesma lógica de administração pública implementada no Brasil por Fernando Henrique Cardoso (<http://www.educacao.mg.gov.br>).

as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo (CUNHA e CUNHA, 2002, p12).

Desse modo, as políticas públicas passam a ser vistas então, como uma vinculação ao desenvolvimento do Estado capitalista e, conseqüentemente, entre as suas relações com as classes sociais. O conjunto de ações coletivas definidas pelas políticas públicas para o Estado estabelece que tem o interesse voltado para garantir os direitos sociais dos cidadãos, configurando-se num compromisso público com o intuito de atender às demandas das mais diversas áreas de atuação da sociedade. Porém não devemos nos esquecer de que, por trás deste discurso de compromisso, de haver a preocupação com o cidadão, existem relações de poder que tem o intuito de influenciar e modificar a dinâmica da vida política, social, cultural e econômica do país.

Diante da realidade vivenciada, é possível declarar que as políticas públicas, muitas vezes, são determinadas como um mecanismo contraditório daquilo que o discurso diz, uma vez que têm a intenção de garantir, em muitos casos, a reprodução da força de trabalho, o que não garante um equilíbrio nas relações entre o capital e o trabalho.

Desse modo, podemos assegurar que a década de 1990 foi marcada por transformações nas suas estruturas políticas, sociais e econômicas, que reestruturaram as bases administrativas, fiscais e institucionais do país, estando relacionadas à redemocratização, descentralização, (re) arranjo interinstitucional e a mundialização econômica.

No plano das políticas públicas, os ajustes financeiros culminaram na redefinição da intervenção estatal e do papel dos entes federados. Nesse sentido, a reforma operada na estrutura estatal ganhou destaque, porque, para muitos, ela é defendida como sendo primordial diante dos desafios que o novo papel do governo exigia.

Nesse sentido, a Reforma do Estado foi apresentada como necessária, em vista da crise fiscal dos anos de 1980, que evidenciou a inviabilidade da lógica que vinha presidindo a ação estatal até então. “A causa básica da grande crise dos anos 80 estava na forma do Estado, ou seja, uma crise fiscal do Estado, uma crise do tipo de intervenção estatal e uma crise da forma burocrática de administração do Estado” (BRESSER PEREIRA e SPINK, 1999, p.34).

Com a reforma do Estado, foi preciso fazer uma revisão de certos procedimentos estatais como, por exemplo, a forma como seria a intervenção no plano econômico, a forma de gestão e, também, a forma de relacionamento com toda a sociedade. Assim, no que diz respeito à reforma do Estado e às mudanças na forma de gestão dela advindas, permite-se afirmar que,

tanto a racionalização quanto a modernização da estrutura administrativa foram elementos fundamentais neste processo caracterizado, sobretudo pela descentralização fiscal que em muito afeta a natureza das relações intergovernamentais (ARRETCHE, 1999, p. 73).

De modo geral, tal reforma insere-se dentro de um contexto relacionado

[...] com o esgotamento das condições de financiamento do antigo padrão de industrialização, que resultou em uma crise fiscal interna e desordem nas finanças públicas. Tal esgotamento estava associado às pressões advindas do acirramento do processo de globalização, que elevou o nível de competição entre os países e suas empresas, demandando um aumento no padrão de eficiência dos respectivos Estados (NASSUNO, 1999, p. 335).

Vemos, portanto, o estabelecimento de novas formas de relação entre o Estado e a sociedade, permitindo-lhe (o Estado) rever o papel que tem desempenhado na sociedade vigente.

A partir do momento em que se constatou que o modelo burocrático havia se tornado obsoleto e que a estrutura era incapaz de atender aos anseios da administração pública e dos seus cidadãos, houve a busca de novos modelos, que caminhavam em direção de um modelo de Estado, ou seja, um modelo de administração pública gerencial, com uma forte inspiração das formas de gestão surgidas na iniciativa/empresas privada. Segundo Bresser Pereira e Spink (1999), esses pressupostos são aplicáveis às organizações públicas. Os autores afirmam que essa transposição se deu a partir do reconhecimento de que as novas funções do Estado em um mundo globalizado exigiam novas competências, novas estratégias administrativas e novas instituições (BRESSER PEREIRA e SPINK, 1999, p. 67).

Assim, o Brasil, procurando ser um país mais competitivo no mercado internacional e, também, para atender às demandas do capital, tem assumido compromissos com o mercado, deixando muitas suas obrigações sob a responsabilidade da sociedade. O que se percebe é que o Estado tem devolvido à sociedade funções que antes eram suas.

Nesse momento, o Brasil está abandonando algumas funções e assumindo outras. O que o está levando a um novo papel, onde o setor público passa de produtor de bens e serviços, para indutor e regulador do desenvolvimento, através de um estado ágil, inovador e democrático. As principais funções desse novo Estado são a regulação, a representatividade política, a justiça e a solidariedade (PIMENTA, 1998, p. 173).

E acrescenta:

[...] percebe-se, assim, uma mudança em relação à função social do Estado diante do novo contexto da globalização, do desenvolvimento tecnológico e da emergência da sociedade civil (PIMENTA, 1998, p. 174).

Vendo dessa forma, a mudança de papel que o Estado passa a desempenhar, tem semelhança a vários Estados da Federação Nacional. Em 2002, o Estado de MG apresentava um panorama de administração pública enfraquecido, imerso em uma grande crise fiscal e, com a falta de eficiência no serviço público, começou evidenciar uma decadência em diversos setores sociais e econômicos, aparentando um notório déficit no orçamento estadual.

Em diversos setores como educação, saúde, transporte e segurança pública entre outros, os métodos de gestão, no que dizia respeito ao processo estadual de planejamento, não se renovavam, ou seja, não havia inovação e transformação na área pública [...] por não haver critérios de metas e formas de acompanhar o desempenho de órgãos e servidores. [...] Esta era uma gestão pública que não estava voltada para os resultados, mas marcada por uma tecnocracia modernizadora em um ambiente político autoritário (ANASTASIA, 2006, p. 14 - 15).

A solução proposta pelo Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (BDMG), no seu trabalho denominado “Minas Gerais do Século XXI”, foi que “qualquer reforma duradoura da máquina pública tem que passar por um ‘choque de gestão’ e uma reforma previdenciária” (ANASTASIA, 2006).

Diante de tal situação, era preciso que se fizesse algo, que houvesse uma mudança/transformação. Foi aí que o então candidato a governador do Estado de Minas Gerais – MG, Aécio Neves²³, percebendo que estava instalado um grave problema na administração pública, não só em relação à questão da crise fiscal como também na forma como estava o funcionamento do Estado, apresentou o seu compromisso de governo pelo PSDB²⁴, que era o “dar ao Estado modernidade, agilidade e eficiência, adequando-o aos

²³ Aécio Neves da Cunha (Belo Horizonte, 10 de março de 1960). Economista e político brasileiro. Foi Deputado Estadual no Estado de Minas Gerais e presidente da Câmara Federal no biênio 2001/2002. Em 2002, foi eleito Governador do Estado de Minas Gerais pelo PSDB no primeiro turno. Foi reeleito em 2006, também em primeiro turno com 77,27% dos votos válidos. Hoje ele é Senador do País. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/A%C3%A3cio_Neves.

²⁴ Mesmo partido do ex-presidente Fernando Henrique, que governou o Brasil de 1995 – 2002.

novos tempos e, ao mesmo tempo, garantir transparência aos atos e ações do governo” (MENSAGEM DO GOVERNADOR À ASSEMBLÉIA, 2003, p. 356).

Foi nesse contexto que Aécio Neves venceu as eleições em primeiro turno para governador do Estado de MG e, ao assumir o governo em 2003, ele anunciava uma forte crise financeira.

Havia déficit nas contas, atraso no pagamento dos servidores e dificuldades em receber investimentos. A folha de salários do funcionalismo absorvia 75% da receita e outros 15% eram destinados a pagamento de dívidas (BRAGANÇA JÚNIOR, 2011, p. 53).

Diante dessa situação, Aécio Neves adotou medidas para modernizar e mudar o padrão de comportamento da máquina pública mineira. Buscou gerar um novo modelo de desenvolvimento que tivesse em sua gestão, o termo *inovação*, sendo o principal componente de seu governo na busca de sustentabilidade e ajuste estrutural das contas públicas. Para tal medida, algumas iniciativas, como “a eliminação de funções governamentais, corte em despesas com custeio e investimentos, redução da folha de pessoal, privatizações, desregulamentação e descentralização” (CARVALHO E SOUZA, 1999, p. 34), foram tomadas para que pudesse haver uma reorganização na estrutura administrativa, social, econômica e política do Estado de MG. Para alguns defensores desta proposta, essas iniciativas indicavam a tentativa de rever o papel que o Estado estava desempenhando, sendo o principal indutor do crescimento econômico e, também, prestador de serviços sociais.

Nessa perspectiva, criou-se, então, o programa denominado *Choque de Gestão*, sendo um modo novo de funcionamento da Administração Pública Mineira, ou seja, buscava-se por este programa, uma reformulação da gestão estadual que se constituía como a principal linha da ação do governo mineiro (ANASTASIA, 2006, p. 15). Dessa forma, em MG, Aécio Neves, com esse programa, parecia seguir os mesmos princípios gestados nos anos de 1990, pelo Presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso (FHC), adotando, com isso, um novo modelo de administração pública gerencial.

O modelo de administração gerencial objetiva a superação da crise da eficiência e da produtividade do sistema de educação. Seguindo o campo neoliberal, tal superação é possível quando a educação e o conhecimento são tratados pelos agentes reguladores como eixos de transformação da produtividade e de competitividade entre nações e entre empresas (COELHO, 2008, p. 231).

Desse modo, com essa nova forma de administração, a expressão *Choque de Gestão* foi estabelecida com o intuito mesmo da expressão, ou seja, é uma nova criação onde o “objetivo é produzir nas pessoas, um estado de ânimo para a superação das dificuldades uma vez que havia uma conjuntura desfavorável das contas públicas do Estado” (Entrevista com a Superintendente Regional de Ensino de Uberlândia/MG - 2010), ou seja, era preciso reformar e modernizar o Estado para torná-lo mais eficiente no propósito de alcançar bons resultados de desenvolvimento e melhoria da gestão pública.

Dessa forma, segundo os documentos oficiais do governo, o *Choque de Gestão* seria um conjunto integrado de políticas públicas orientadas para o desenvolvimento do cidadão, visando por fim a crise fiscal e administrativa herdada da gestão anterior, gestão do ex-governador de MG Itamar Franco. Nesse sentido, o governador Aécio Neves implantou e implementou o programa *Choque de Gestão*, com o objetivo de

reformar o Estado, obter saldo positivo entre arrecadação e despesas – denominado “Déficit Zero”, monitorar ações para que se obtenha o máximo de eficiência nas intervenções do governo e 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 o 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, p. 356).

A reforma gerencial mineira, mais conhecida como *Choque de Gestão*, tornou-se, assim, rapidamente, um modelo a ser estudado e seguido pelos demais Estados da Federação (ANASTASIA, 2006, p. 18). Por meio de medidas ousadas, o governo mineiro, sob a liderança de Aécio Neves, iniciou um planejamento estratégico a longo prazo (2004 – 2010), com a Lei nº 15.032 de 20 de janeiro de 2004, de tornar Minas Gerais “o melhor Estado para se viver e investir”. Ao mesmo modo, para que a estratégia do governo desse certo, era preciso reformular o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), que havia sido criado em 2000, com uma nova visão de futuro para o Estado, no qual a reestruturação e o (re) planejamento da administração pública com foco em resultados tinha papel central. Nesse contexto,

verifica-se que uma nova relação entre o Estado e a sociedade se estabelece baseado numa nova forma de gestão implantada por esse governo, gestão esta gerencial, voltada para o resultado que busca mudanças e inovações na questão pública (ANASTASIA, 2006, p. 17).

Sendo assim, de acordo com o discurso oficial do governo, co *Choque de Gestão* sustentou-se em três grandes pilares pelos quais procurou alcançar o equilíbrio fiscal mediante a responsabilidade nos gastos públicos, com a não concessão de orçamento sem uma fonte de receita equivalente para a realização de tais gastos. Buscou, ainda, intensificar o esforço para gerar receitas e, também, tencionar reduzir os gastos utilizando diversos instrumentos gerenciais nas suas instâncias, principalmente com parcerias com o terceiro setor e com o setor privado para a prestação de serviços públicos. Nesse sentido, as principais medidas anunciadas pelo governo mineiro foram:

redução do número de secretarias de 21 para 15; redução e estabelecimento de um teto salarial para os servidores; redução na remuneração do governador e secretários; suspensão de gastos da administração nos primeiros 100 dias do governo; centralização da folha de pagamento; extinção de benefícios e melhoria da administração tributária (BRAGANÇA JÚNIOR, 2011, p. 67).

Diante disso, Aécio Neves descreve assim seu governo:

No início de 2003 fizemos o Choque de Gestão para, numa linguagem muito simples, arrumar a casa. Reduzi meu próprio salário e dos secretários de Estado, extinguímos secretarias, cortamos 3 mil cargos que poderiam ser preenchidos por indicação, enfim, promovemos um corte drástico em nossas despesas. Por outro lado, aumentamos nossa arrecadação, sem que fosse necessário arrecadar os impostos. Em pouco tempo atingimos, o déficit zero e pudemos, a partir daí, realizar, de forma mais intensa, os investimentos nas áreas prioritárias para população. Criamos um novo modelo de gestão no país, que hoje inspira vários estados, e que hoje tem uma lógica muito simples: é preciso investir mais no cidadão e menos no Estado. E foi o Choque de Gestão que nos permitiu criar programas sociais inéditos e inovadores na educação, na saúde, na segurança, em infraestrutura com resultados altamente positivos para a população (PREFEITURA DE SÃO FRANCISCO, 2010, p. 01).

Desse modo, o programa *Choque de Gestão*, tornou-se um forte instrumento do governo estadual mineiro, uma vez que o tal programa, de acordo com os seus preconizadores, possibilitou ao Estado um crescimento econômico, geração de empregos e a melhoria na qualidade na área da educação e também da segurança pública. O coordenador do programa “*Choque de Gestão*”, vice-governador e, posteriormente, sucessor de Aécio Neves no governo de MG, explica, assim, o programa *Choque de Gestão* na sua biografia oficial.

Em 2002, quando o choque de gestão foi concebido, Minas Gerais apresentava um déficit orçamentário de R\$ 2,4 bilhões. Colocado em prática a partir de 2003, o choque de gestão enxugou a máquina pública, sem prejuízos prestados à população e, racionalizou, os gastos públicos na busca de maior eficiência. Em dois anos, o governo do Estado equilibrou suas finanças, chegando ao déficit zero, possibilitando a regularização do pagamento de direitos dos servidores públicos, a retomada dos contratos de financiamento junto às agências de fomento internacionais e iniciando uma política de investimentos focada, sobretudo na segurança pública e nas áreas sociais (ANASTASIA, 2010a, p. 03).

As iniciativas pioneiras nesse sentido, implementadas logo que a atual gestão teve início, deram-se a partir de reformas em determinadas secretarias estaduais, redesenhando-as e, em alguns casos, fundindo-as em outras secretarias reduzindo, assim, o seu número e, conseqüentemente, os gastos (ANASTASIA, 2006, p. 137). Todas essas ações e iniciativas parecem tentar explicar uma mudança do papel do Estado.

Essas medidas emergenciais que foram tomadas, fundamentalmente de caráter estruturador e operacional, de acordo com o discurso político, visavam à redução imediata de custos e à efetivação de um novo desenho institucional mais moderno e dinâmico. Especificamente, nesse processo, ocorreram a fusão de duas funções, a de Planejamento e Coordenação Geral com as de Recursos Humanos e Administração. Com esta fusão, surgia a Secretaria de Estado e Planejamento e Gestão²⁵ (SEPLAG). Esta Secretaria, a SEPLAG, foi criada com o propósito de instituir um único órgão central para a execução do programa “*Choque de Gestão*”, capaz de integrar tanto o planejamento quanto a gestão com as finanças à mesma unidade administrativa.

Figurava a necessidade de se concentrar, sob um único comando, todas as forças relativas ao projeto, ou seja, os instrumentos vinculados ao planejamento: orçamento anual e plurianual, planificação de médio e longo prazos, coordenação geral das ações governamentais, bem como, os instrumentos vinculados à gestão em sentido estrito: recursos humanos, governança eletrônica, logística (ANASTASIA, 2006, p.16).

Para que esse objetivo pudesse ser atingido, foi determinada uma carteira com 31 projetos estruturadores, denominados Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado (GERAES), a qual estava associada a resultados concretos quanto à visualização do futuro. Para isso, esses projetos têm preferência no repasse de recursos do orçamento e são

²⁵ SEPLAG - Secretaria de Estado e Planejamento e Gestão. Missão: Integrar as ações governamentais por meio da coordenação de planejamento e da gestão pública visando ao desenvolvimento do Estado e a melhoria da qualidade de vida dos que vivem em Minas Gerais. Para mais informações acessar o site: www.planejamento.mg.gov.br.

gerenciados ativamente pela SEPLAG, o que permite que seja avaliada a efetividade dos projetos e que possam ser feitos os ajustes necessários (BRAGANÇA JUNIOR, 2009, p. 54).

Podemos perceber, com isso, que, de acordo com o discurso oficial do governo, a eficiência, a eficácia, a modernidade e a transparência são elementos essenciais nessa nova reestruturação governamental e administrativa, pela qual se justificava o redirecionamento da gestão da máquina estatal. O projeto estruturador *Choque de Gestão* envolveu a adoção de instrumentos gerenciais nas suas várias instâncias como recursos humanos, processos e rotinas, a compatibilidade entre estruturas e funções e, principalmente, acompanhando a tendência mundial, a parceria do Terceiro Setor e do setor privado na prestação de serviço público.

Em relação à instância de Gestão de Pessoas, focalizou-se na meritocracia, na valorização continuada e no desenvolvimento dos funcionários públicos, estabelecendo, assim, um novo padrão na política de recursos humanos de Minas Gerais. Para tal, foi criada, em toda a esfera do Poder Executivo Estadual, a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos funcionários públicos, além de uma reestruturação dos planos de carreira e da implementação de uma nova política de aperfeiçoamento dos servidores e do fortalecimento da sua capacitação.

Já na instância do campo institucional, novos instrumentos de gestão foram adotados orientados para os resultados que tinham como base a Avaliação de Desempenho Institucional realizada a partir da celebração do que se denomina Acordo de Resultados, que nada mais é do que um “instrumento de pactuação de resultados, mediante negociação entre dirigentes de órgãos e entidades do poder executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão” (VILHENA²⁶, 2006, p. 352).

Além disso, ampliou-se a participação e o relacionamento entre o Terceiro Setor e da iniciativa privada na prestação de serviços públicos, tanto com o “sem fins lucrativos”, mediante parcerias com as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) quanto dos “com fins lucrativos”, por meio das parcerias público-privadas (VILHENA, 2006, p. 352).

²⁶ Renata Vilhena – Secretária Adjunta de Planejamento e Gestão do Estado de Minas Gerais; Presidente da Junta de Programação Orçamentária e Financeira do Projeto Estruturador Choque de Gestão: Pessoas, Qualidade e Inovação. É graduada em Estatística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e especialista em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro. É servidora de Carreira da Secretaria de Planejamento e Gestão desde 1986 (VILHENA, 2006, p. 362).

A implementação de uma política de governo eletrônico, no campo dos sistemas administrativos, também possibilitou a aproximação do Governo com todos aqueles que se relacionam com ele. Por meio dessa aproximação foi possível

promover a universalização do acesso aos serviços, a transparência de suas ações, a integração de redes e o alto desempenho de seus sistemas, tendo como princípios a modernização da gestão pública estadual e a democratização da informação, de forma a ofertar mais e melhores serviços à população (VILHENA, 2006, p. 353).

Diante disso, é possível perceber que o intuito da criação e implementação do programa *Choque de Gestão* deu-se na tentativa de buscar recuperar a capacidade do Estado de gerir e enfrentar problemas sociais e econômicos em MG, “reestruturando profundamente a máquina pública administrativa e, criando condições para a realização de importantes investimentos sociais”, segundo o plano de governo resumido, do candidato Antônio Anastasia, disponível na internet (ANASTASIA, 2010).

Assim, segundo os defensores desta proposta, a expressão *Choque de Gestão* pretendeu provocar a reflexão sobre a necessidade de reverter o modelo burocrático, centralizado e moroso da administração pública em uma nova modalidade de gerenciamento, tendo o intuito de esse último garantir a eficácia na atuação implementação de uma administração focado nos resultados e que atendessem às demandas da sociedade.

2.1.1- Duas gerações do Programa Choque de Gestão no Estado de Minas Gerais

Como foi possível verificar, de acordo com os defensores desta proposta, o programa *Choque de Gestão* foi criado com o intuito de reorganizar as contas do governo estadual que se apresentavam com grandes déficits. O programa foi desenvolvido em duas gerações: a primeira etapa, chamada "o choque de gestão e a busca de resultados", que, como já mencionado, foi para buscar resultados positivos quanto à estrutura administrativa pública do governo estadual de Minas Gerais, pois havia um Estado em forte crise financeira.

Além disso, essa etapa tentou mudar os paradigmas do serviço público no país, por meio de um novo modelo de gestão pública baseado na inovação, eficiência e conquista de resultados. Já a segunda etapa, chamada "estado para resultados" (EpR), foi pensada e hoje está sendo realizada na busca da continuidade destes resultados, aprofundando ainda mais o

programa *Choque de Gestão*, fazendo desse processo, um instrumento de governo capaz de mudar a vida das pessoas, transformando-as para melhor.

A análise da implementação da chamada primeira geração do “*Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública*” demonstra que o período de 2003 a 2006 foi marcado pelo novo modelo de gestão adotado pelo governo de Minas Gerais, uma vez que traz a concepção de um Estado que gasta menos com a máquina e cada vez mais com o cidadão.

Dessa forma, era preciso fazer uma revisão ao modelo de gestão administrativa atuante até então, uma vez que o “alinhamento entre o desenvolvimento de pessoas, objetivos organizacionais e avaliação dos resultados das políticas públicas” (MENSAGEM DO GOVERNADOR À ASSEMBLÉIA, 2004, p. 357), era o que constituiria o paradigma sobre o qual a nova forma de gestão estatal se basearia.

Nesse contexto, os mecanismos de avaliação, tanto individual, quanto institucional, tornaram-se elementos centrais da gestão pública mineira, apresentando novos matizes a partir do Programa denominado *Acordo de Resultados*²⁷, que orientassem para a eficiência da gestão, da produtividade e controle eficaz. Abordaremos mais em específico o Acordo de Resultados, ficando a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) para ser tratada com mais detalhes nas páginas seguintes.

Implementada como uma das principais medidas do programa *Choque de Gestão*, o Acordo de Resultados é definido na Lei Estadual nº 14.694 de 30 de julho de 2003 da seguinte forma:

Artº 2 - I - Acordo de Resultados aquele celebrado entre dirigentes de órgãos e entidades do Poder Executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão (MINAS GERAIS, 2003).

E acrescenta:

O Acordo de Resultados é um instrumento gerencial do governo na busca do alinhamento das instituições com as estratégias do governo a partir da contratualização de resultados e concessão respectiva de autonomias para o alcance dos objetivos organizacionais (MARTINS, et.al., 2006, p. 98).

²⁷ O Acordo de Resultados foi instituído por meio da Lei Estadual nº14.694, de 30 de julho de 2003, e regulamentada pelos Decretos nº 43.674 e nº 43.675, de 04 de dezembro de 2003. Ele é celebrado entre dirigentes de órgãos ou entidades do Poder Executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão, formalizado mediante instrumento que especifique as metas de desempenho, os prazos de cumprimento e os padrões de controle preestabelecidos (MARTINS et. al., 2006, p. 98). Ver mais sobre o assunto no livro “O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento” (pgs. 95 – 127).

Ou seja, é um acordo feito entre os diversos órgãos (o Poder executivo estadual e os dirigentes dos órgãos) e a administração central, estabelecendo metas a serem cumpridas ao longo do ano. Nesse aspecto, o acordo de resultados é pactuado entre governo e instituição no sentido de efetivar a garantia por parte desta junto aos entes federados, dos resultados propostos a serem alcançados a partir dos planejamentos.

O movimento de contratualização, vem se fortalecendo nos últimos anos, como importante mecanismo de efetivação da gestão por resultados, tanto no nível internacional quanto no nacional. Embora os contratos de gestão tenham sua aplicação que remonta o final dos anos 70, foi com o advento da Nova Gestão Pública que o instrumento passou a ser usado generalizado. Simplificadamente significa pactuar resultados entre as partes interessadas (MARTINS, et.al., 2006, p. 96).

Dessa maneira, em nível educacional, o governo mineiro exigiu que todos os gestores educacionais, assinassem um pacto anual responsabilizando-se em alcançar metas, ou seja, metas a serem conquistadas pelas escolas nas avaliações externas. O Acordo de Resultados apresenta os seguintes objetivos, segundo a legislação, no Art. 4º da referida Lei Estadual:

- I - aumentar a oferta e melhorar a qualidade dos serviços prestados à sociedade;
- II - estimular, valorizar e destacar servidores, dirigentes e órgãos ou entidades que cumpram o seu papel individual, institucional ou social;
- III - aperfeiçoar o acompanhamento e o controle de resultados da gestão pública, mediante instrumento caracterizado pela consensualidade, objetividade, responsabilidade e transparência;
- IV - fixar metas de desempenho específicas para órgãos e entidades, compatibilizando a atividade desenvolvida com as políticas públicas e os programas governamentais;
- V - dar transparência às ações dos órgãos públicos e facilitar o controle social sobre a atividade administrativa, mediante a divulgação, por meio eletrônico, dos termos de cada acordo e de seus resultados;
- VI - aperfeiçoar as relações de cooperação, supervisão e fiscalização entre o acordante e o acordado;
- VII - promover o desenvolvimento e a implantação de modelos de gestão flexíveis, vinculados ao desempenho institucional, propiciadores do envolvimento dos seus agentes e dirigentes no aperfeiçoamento dos serviços prestados (MINAS GERAIS, 2003).

Uma Comissão de Acompanhamento e Avaliação reúne-se duas vezes por ano para a verificação do cumprimento do Acordo, observando os critérios definidos no acordo pactuado, com o objetivo de verificar o grau do cumprimento das metas estabelecidas, sendo capaz de diagnosticar quais as mudanças se fazem necessárias para um melhor desenvolvimento das ações do governo mineiro. A esta Comissão compete, entre outras funções:

Art. 10º. I - acompanhar e avaliar os resultados alcançados pelo acordado, considerando as metas e indicadores de desempenho previstos no Acordo de Resultados;

II - recomendar, com a devida justificativa, alterações no Acordo de Resultados, principalmente quando se tratar de necessidade de alinhamento de indicadores, metas e resultados, recursos orçamentários e financeiros; e

III - recomendar, com a devida justificativa, a revisão, a renovação ou a rescisão do Acordo de Resultados (MINAS GERAIS, 2003).

E, acrescenta que em caso de falhas observadas:

Parágrafo único - As avaliações realizadas pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação incluirão, sem prejuízo de outras informações, os fatores e circunstâncias que tenham dado causa ao descumprimento pelo acordado das metas estabelecidas, bem como as medidas que este último tenha adotado para corrigir as falhas detectadas (MINAS GERAIS, 2003).

Desse modo, o Acordo de Resultados por intermédio da Lei Estadual permite uma série de autonomias gerenciais, orçamentárias e financeiras para as entidades que possuem avaliações positivas, com a finalidade de auxiliar no alcance das metas propostas.

Art. 24º - A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da Administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo poderá ser ampliada mediante a celebração de Acordo de Resultados, observadas as exigências estabelecidas nesta Lei (MINAS GERAIS, 2003).

Nessa perspectiva, como forma de incentivo à execução do serviço, o Acordo de Resultados prevê a concessão de prêmio por produtividade²⁸ e adicionais de desempenho aos servidores dos órgãos e entidades acordados que receberem avaliações positivas.

Art. 26º, § 2º - Os resultados da avaliação prevista no inciso III poderão ser considerados para efeito de progressão e promoção funcional dos servidores, bem como para concessão de prêmios de produtividade e adicionais de desempenho, observadas as disposições legais aplicáveis a cada cargo ou carreira (MINAS GERAIS, 2003).

Esse prêmio representa uma gratificação a ser paga em função do desempenho do acordado e do servidor e tem como fonte de custeio a economia com despesas correntes e a

²⁸ O prêmio por produtividade está normatizado por esta mesma Lei Estadual nº 14.694, de 30 de julho de 2003 e pelo Decreto nº 43.671, de 04 de dezembro de 2003. Esse prêmio é pago segundo o “Acordo de Resultados” firmado entre o governo do Estado e algumas secretarias e órgãos públicos (entre os quais a Secretaria de Estado da Educação - SEE/MG). Destinam-se somente àqueles servidores que obtiverem nível de desempenho maior ou igual a 70% da pontuação máxima na avaliação de desempenho. Os incentivos serão concedidos aos servidores e órgãos que firmaram o “Acordo de Resultados” somente em caso de redução das despesas correntes de suas atividades. Cfr. Acordo de Resultados -Versão completa. Disponível no endereço: www.planejamento.mg.gov.br.

ampliação real da arrecadação de receitas. Tudo isso vem legitimar as propostas do Acordo de Resultados no âmbito do *Choque de Gestão*.

É preciso ressaltar que o prêmio por produtividade não é pago a todos os servidores e/ou entidades, uma vez que o pagamento deste é condicionado a um resultado satisfatório na avaliação do Acordo de Resultados e também, na avaliação à qual o servidor público é submetido, a Avaliação de Desempenho Individual (ADI), nos termos da legislação vigente. O resultado satisfatório do qual se fala é um desempenho dos órgãos e entidades superior ou igual a 70% do total.

Dessa maneira, segundo os defensores dessa proposta, o modelo mineiro de contratualização prima pela transparência, ou seja,

todos os acordos pactuados e os resultados das avaliações realizadas estão disponíveis em sítios eletrônicos do Governo, como forma de disponibilizar informações aos cidadãos e induzir o controle social dos resultados e ações do Governo (NEVES e MELO, s/d).

Assim, podemos caracterizar essa etapa como a Primeira Geração do programa *Choque de Gestão* mineiro, o qual se refere ao conjunto de medidas adotadas pelo governo de Aécio Neves em seu primeiro mandato, visando, principalmente, “alcançar o equilíbrio fiscal das contas do Estado, aumentar as receitas arrecadadas e aprimorar a gestão pública através do Acordo de Resultados” (MARTINS et. al., 2006, p. 105).

Quanto à segunda geração do *Choque de Gestão*, denominada Estado para Resultados (EpR), é possível perceber que os impactos do programa Choque de Gestão foram sentidos pelo povo mineiro quando da aclamação de Aécio Neves nas urnas, conseguindo a reeleição em 1º turno, com cerca de 77% dos votos, para comandar o governo mineiro por mais quatro anos.

Se, na primeira geração do programa *Choque de Gestão*, havia a grande preocupação em trazer elementos da lógica empresarial para dentro da administração pública, como eficiência, eficácia, produtividade, avaliação; na segunda etapa, o “grande desafio a enfrentar é o de consolidar, institucionalizar o processo de transformação, de forma a assegurar sua irreversibilidade”. (VILHENA, 2006, p. 354).

Desse modo, a denominada segunda geração do *Choque de Gestão: Estado para Resultados*²⁹ (EpR), surgiu, no segundo mandato de Aécio Neves como governador de Minas Gerais, a partir de 2007, sendo uma extensão da primeira geração, cujo foco porém, agora estava na construção de uma gestão de resultados efetiva, uma vez que o atual Governador reeleito Aécio Neves deparou-se com o grande desafio de consolidar e institucionalizar esse importante processo de transformação estendendo o alcance do Choque de Gestão a toda a administração pública.

As reformas de segunda geração não dispensam o ajuste fiscal e a preocupação com a estabilidade econômica, mas enfatizam o aumento de bem-estar de forma integrada à responsabilidade fiscal e com ganhos de eficiência – que se baseiam em transformações estruturais, e não na mera redução de despesas (VILHENA, 2006, p.27).

Assim, o grande marco do início dessa segunda fase do *Choque de Gestão* foi a edição da Lei nº. 112, no primeiro mês do novo mandato, mudando a estrutura administrativa do poder executivo do Estado, com base nas ideias de qualidade fiscal e inovação em gestão pública. O EpR estava inserido no programa de governo da segunda candidatura do governador Aécio Neves, convertido no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), que se estendia até 2023, tendo dois pilares: a qualidade fiscal, ou seja, gastar bem os recursos do Estado, e a qualidade e inovação na gestão pública.

O PMDI, foi reformulado para o período de 2007-2023 e constitui o Planejamento Estratégico para o Estado de Minas Gerais (MG) consolidando um conjunto de grandes escolhas que orientam a construção do futuro do Estado, em um horizonte a longo prazo (NEVES e MELO, s/d).

Desse modo, apesar do PMDI ter sido revisado, a visão do futuro pensado para o Estado manteve-se a mesma, definida em 2003, quando se iniciou o governo de Aécio Neves em Minas Gerais, de se “tornar Minas, o melhor Estado para se viver”. O programa propunha integrar um conjunto de ações funcionais e temáticas de forma multisetorial e estratégica definindo, assim, onze Áreas de Resultados:

- (1) Educação de Qualidade;
- (2) Vida Saudável;
- (3) Protagonismo Juvenil;
- (4) Rede de Cidades e Serviços;
- (5) Qualidade Ambiental;
- (6) Defesa Social;
- (7) Investimento e Valor Agregado da Produção;
- (8) Inovação, Tecnologia e Qualidade;
- (9) Logística de Integração e Desenvolvimento;
- (10) Redução da

²⁹ Usar-se-á a sigla EpR ao se referir ao Programa “Estado para Resultados”, conforme se vem utilizando na literatura que trata do tema.

Pobreza e Inclusão Produtiva e, (11) Desenvolvimento do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce (NEVES e MELO, s/d).

Nesse sentido, podemos verificar que o objetivo principal dessa segunda geração do *Choque de Gestão* é consolidar a implementação de um verdadeiro Estado para Resultados, ou seja, é garantir a prestação de serviços públicos com alta qualidade e com custos cada vez menores construindo assim, um Estado que opera de acordo com os resultados que demandam da sociedade. Dentro dessa lógica, orientada para resultados, são decisivos o planejamento e o posicionamento estratégico do Programa. No caso do EpR, o planejamento constitui “uma ferramenta gerencial para impor uma racionalidade central às decisões, estimular a convergência e o alinhamento de esforço e focalizar atenção aos decisores nos fatores chave para o sucesso”(GUIMARÃES et. al., s/d).

Desse modo, pode-se observar que o programa *Choque de Gestão* implementado e implantado em duas etapas é uma política de governo proposta por Aécio Neves durante o seu mandato como governador do Estado de MG, que visa buscar melhorar a administração pública baseada em princípios meritocráticos³⁰, possibilitando que as demais áreas que fazem parte dessa administração como “saúde, educação, transporte, segurança entre outras, possa romper com paradigmas de ineficiência resgatando o real objetivo que é servir o público, gastando menos com a máquina pública, para poder gastar mais e melhor com o cidadão” (NEVES e MELO, s/d).

2.2 – Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos servidores públicos do Estado de Minas Gerais

A educação está presente nos diferentes espaços de convivência cultural, sendo vista e praticada em toda e qualquer sociedade, pois é por meio dela que é possível propiciar meios de convivência e sobrevivência dos membros de uma cultura/sociedade. Pensando assim, buscar, na história da humanidade, o exato momento em que surgiu a avaliação é praticamente inviável; o que se sabe, e que se pode constatar, é que a sua

³⁰ Meritocracia (do latim mereo, merecer, obter) é um sistema de governo ou outra organização que considera o mérito (aptidão) a razão para se atingir determinada posição. A meritocracia está associada, por exemplo, ao estado burocrático, sendo a forma pela qual os funcionários estatais são selecionados para seus postos de acordo com sua capacidade (por meio de concursos, por exemplo). Assim, meritocracia também indica posições ou colocações conseguidas por mérito pessoal. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Meritocracia>.

utilização está associada ao surgimento do trabalho assalariado. Desse modo, buscar, também, o surgimento exato, em específico, da Avaliação de Desempenho, torna-se ainda mais difícil.

Pensar, falar e/ou escrever sobre Avaliação de Desempenho, é algo que implica um processo de mudanças tanto físico quanto social, cultural, histórico e político que está relacionado a uma questão de atitude, do que propriamente de técnica, ou seja, está associado mais diretamente ao modo como a pessoa se comporta ante os desafios e, também, na maneira como ela exerce e mantém a sua postura no desenvolvimento da sua prática profissional.

Assim, a proposta de Avaliação de Desempenho insere-se na lógica social-liberal, que nada mais é que a convergência entre a agenda liberal e a social-democrata. O Estado é concebido, para muitos, como sendo garantidor de liberdades e fonte para o desenvolvimento. Dessa maneira, as críticas à ineficiência do sistema burocrático de governo contribuíram, sobremaneira, para a instauração de uma nova lógica administrativa, pautada em critérios advindos do setor privado, em que a análise do desempenho de pessoas e instituições torna-se elemento chave. A chamada cultura do desempenho é assim garantida a partir da criação do Estado avaliador, ou seja,

de certa forma, pode-se dizer que, valendo-se de argumentos que atraem o interesse público pelos seus apelos democráticos, esse tipo de Estado exerce sua função com a adesão de grandes setores da população. 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 (SANTOS, 2004, p. 1151-1152).

Dessa maneira, o Estado se vale de argumentos políticos para a implantação e implementação de instrumentos capazes de criar mecanismos para controlar e regular os vários setores de sua administração, como saúde, educação, segurança, entre outros. E, nos últimos anos, temos presenciado esse controle, por meio da Avaliação de Desempenho do trabalhador dentro de uma instituição.

É possível afirmar, que a Avaliação de Desempenho é baseada num modelo de avaliação de desempenho realizada nas empresas privadas, que esteve muito em voga nos anos de 1980 e início dos anos de 1990, tendo uma visão taylorista e fordista³¹ de se

³¹ O taylorismo e o fordismo como padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo de século XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril (ANTUNES, 2001, p. 16).

desenvolver dentro de um contexto de reforma gerencial de Estado. Na visão da administração científica de Frederick W. Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863 - 1947), o objetivo de tal administração é baseado no aumento da produtividade do trabalho e na competição existente dentro das instituições sendo, a motivação do trabalhador, portanto, a recompensa material obtida pelo aumento da produtividade e pelo desempenho do dele (trabalhador).

O padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo³² são exemplos (ANTUNES, 2001, p.16).

Desse modo, observar que a influência do Taylorismo³³ trouxe, para a educação moderna, modelos de gerenciamento e de um tipo de avaliação diferenciada presente em tal concepção, refletindo, nos dias atuais, no que denominamos de Avaliação de Desempenho Individual (ADI). Porém é preciso verificar que, diferentemente da avaliação estabelecida na concepção de Taylor, a ADI que ocorre atualmente deve ser realizada numa perspectiva transformadora, ou seja, numa perspectiva que seja capaz de possibilitar ao trabalhador, um prazer por aquilo que faz, efetuando seu trabalho com a máxima eficiência possível e com maior produtividade. Assim,

uma avaliação de desempenho em uma perspectiva transformadora significa quebrar preconceitos arraigados, investindo em novos valores, na produção de novas atitudes, na construção de nova mentalidade, de nova postura em relação à prestação do serviço público, uma tomada de consciência do papel social do profissional da área da Educação, enfim, uma nova postura (MINAS GERAIS, 2003, p. 03).

Consideramos, que a ADI é um instrumento que visa ao acompanhamento e à avaliação contínua do desempenho do servidor, tendo em vista atribuições, responsabilidades, atividades e tarefas a ele atribuídas, com a finalidade de diagnosticar sua aptidão e capacidade para o desempenho das atribuições ao cargo por ele ocupado. O objetivo maior da ADI,

³² O toyotismo expressa a forma particular da expansão do capitalismo monopolista do Japão no Pós- 45. Suas características básicas (em contraposição ao taylorismo e fordismo) são: produção vinculada à demanda de forma variada e bastante heterogênea fundamentada no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções; tem como princípio o just in time, o melhor aproveitamento possível do tempo da produção e funciona segundo o sistema Kanban, placas ou senhas de comando para a reposição de peças e de estoque que, no toyotismo, deve ser mínimo (ANTUNES, 2001, p. 21).

³³ O Taylorismo assim consiste na dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, ou seja, “o processo de trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores, mas inteiramente dependente das políticas gerenciais existentes” (Disponível em: <http://www.br.answers.yahoo.com/question/index?qid=209063045931AAxPN3d>. Acesso em 17/02/2012).

portanto, é buscar a melhoria do desempenho dos servidores, contribuindo para implantar uma nova forma de gestão pública que tenha por fim último constituir um Estado com uma prestação de serviços públicos de qualidade a todos os seus cidadãos. Chiavenato (2004), define e indica a importância da avaliação no contexto da gestão de pessoas, assim:

A avaliação de desempenho é uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa no cargo e de seu potencial de desenvolvimento futuro. [...] Além do mais, a avaliação de desempenho constitui uma técnica de direção imprescindível na atividade administrativa. É um meio através do qual se podem localizar problemas de supervisão de pessoal, de integração do empregado à organização ou ao cargo que ocupa, de dissonâncias, de desaproveitamento de empregados com potencial mais elevado do que aquele que é exigido pelo cargo, de motivação (CHIAVENATO, 2004 p.259).

Dessa maneira, a ADI, portanto, deve se apresentar de maneira situacional, ou seja, deve comprometer-se com a situação em si, respeitando a diversidade dos sujeitos e das instituições envolvidas no processo de avaliação. Assim, é possível ponderar que essa avaliação pode voltar-se tanto para o desempenho global da instituição quanto para a observação do desempenho do trabalhador dentro desta, podendo dar sentido às ações e definir meios para futuros desempenhos.

Hoje, a ADI é vista e, muitas vezes, desenvolvida, somente como se realiza nas instituições privadas/capitalistas, onde se estimula sempre mais, na busca da maior produtividade possível, esquecendo, não raro, a qualidade do trabalho e as condições de modo geral do trabalhador. É preciso que as instituições, principalmente as educacionais, que estão inserindo, ou já estão inseridas nesse processo de avaliação estejam preocupadas não só com a produção do mais e mais, da maior produtividade, mas sim, na melhoria das relações interpessoais e de comunicação entre a direção e todas as pessoas diretamente envolvidas no processo avaliativo, contribuindo, dessa maneira, para que haja uma transformação social e cultural na vida das pessoas e, também, dentro das instituições.

Dessa maneira, o que se tem observado nas instituições educacionais, em específico no caso da educação mineira, é a busca de instaurar uma nova lógica de administração pública, voltada para uma administração baseada na meritocracia, ou seja, uma administração gerencial baseada na eficiência, eficácia, transparência e modernidade. Assim, foi instituída,

no Estado de Minas Gerais/MG no ano de 2003, a Avaliação de Desempenho Individual³⁴ (ADI) dos servidores efetivos de todas as áreas do serviço público mineiro. Na área da educação não foi diferente.

A ADI foi instituída no contexto da reforma gerencial do Estado e da valorização do servidor público. É um dos instrumentos para a implementação do modelo meritocrático da Administração Pública e da nova gestão pública. Essa lógica enseja em uma gestão de pessoas pautada no *mérito do servidor*, diferentemente do que ocorria anteriormente, cujo decurso do tempo era o único diferencial para a concessão de benefícios aos servidores e independia de seu desempenho (SILVA, et .al., 2006, p. 162).

Essa avaliação (ADI) foi criada para o acompanhamento e a valorização do servidor sendo um projeto de governo dentro do programa denominado “*Choque de Gestão*”. Diante disso, asseguramos que o governo mineiro dedicou seu primeiro ano de mandato a elaboração e aprimoramento de projetos governamentais, baseado numa administração pública que estava diretamente relacionada com uma gestão nos moldes gerenciais, buscando com isso, uma efetiva regulação do Estado. O governo mineiro tem vivido a tentativa de implantação de modelos de gestão empresarial em serviços públicos.

Dessa maneira, o Estado passa a ser o indutor direto do processo econômico, ou seja, passa a ser um Estado mais avaliador, regulador e gestor do processo político-administrativo-social. Assim, é possível perceber que a ADI é um dos mecanismos do Estado Gerencial, que busca mudar o sentido da administração pública federal/estadual, ou seja, do público para o privado; do coletivo (social) para o individual (pessoal); do Estado para o cidadão. Esses são aspectos possíveis de ser percebidos na cultura do desempenho individual, ou seja, no sentido de se ter sempre mais e melhor.

Consideramos então, que a implementação da ADI é outra forma instituída pelo governo mineiro para economizar gastos, estando relacionada com uma nova concepção que o governo passou a determinar, ou seja,

a ADI passa a ser tema do resultado administrativo-gerencial subordinando à busca de melhoria de indicadores de resultados (quantitativos, não-sistêmicos) e ao saneamento das finanças públicas (RICCI, 2009, p. 54).

³⁴ ADI – Avaliação de Desempenho Individual dos Servidores da Educação (ADI), no âmbito do Estado de Minas Gerais, foi implantada com a Lei Complementar nº 71 de 30 de julho de 2003, e regulamentada pelo Decreto nº 43.672, de 04 de dezembro de 2003. Tem como objetivo acompanhar o desempenho dos servidores, promovendo benefícios decorrentes desta avaliação do tipo Adicional de Desempenho e desenvolvimento na carreira. (Manual da Avaliação de Desempenho Individual – ADI – dos Servidores da Secretaria de Estado da Educação. 2003).

Assim, podemos argumentar que a ADI se traduz em um fator relevante dentro da proposta de dotar o Estado de uma organização racional centrada nos resultados, ou seja, a ênfase na produtividade, eficiência, eficácia, otimização entre arrecadação e despesas foram “*emprestados*” da administração gerencial com a finalidade de acabar com o modelo burocrático até então vigente. Hoje, o que se tem é um modelo gerencial de gestão educacional que busca metas preestabelecidas.

Desse modo, o Estado mineiro, com esta nova administração, definida como gerencial quer mostrar que é possível modernizar e tornar mais efetivos seus instrumentos de gestão, aplicando um modelo de avaliação dito imparcial e objetivo, compatível com as necessidades da sociedade. Porém “torna-se difícil uma avaliação objetiva e imparcial, quando as relações do cotidiano estabelecem redes de amizade e resistência entre o corpo docente e a direção da escola” (SANTOS, 2004, p. 1.150) e, complementando, entre os próprios docentes. Dessa maneira, é preciso que a ADI seja feita de maneira imparcial, mas com mecanismos que assegurem ao avaliado e/ou avaliador o direito de questionar sobre seu processo avaliativo buscando a percepção e o reconhecimento do desenvolvimento profissional de cada indivíduo.

É nesse sentido que percebemos a ação do Estado por meio dessa avaliação, a qual tenta adequar o quadro dos servidores educacionais aos novos perfis de profissionais que o setor público busca, ou seja, um perfil de empreendedor, de competidor e de transformador da realidade, ainda que isso implique conflitos com a sociedade uma vez que,

ao incentivar e criar mecanismos que valorizam os comportamentos empreendedores, baseados na iniciativa de cada servidor nos marcos da instituição em que atua, assim como na produtividade e presteza, desperta-se o perfil do “*empresário de si mesmo*”. Ideal é o servidor que se identifica com os pressupostos institucionais, que convirja suas ações aos rumos da instituição, produz muito, isto é, consegue processar um grande volume de tarefas em curto espaço de tempo e está sempre á disposição para cumprir suas demandas de trabalho. Logo, deve cada servidor controlar seu tempo e contribuir para a eficiência do serviço prestado. Passa a ser o responsável pela sua estabilidade no emprego, tida não mais como um direito adquirido e sim função da “*qualidade*” de seu desempenho. É de responsabilidade do indivíduo se lançar no mercado de trabalho e nele sobreviver, assim, cada trabalhador é o responsável por sua condição no mercado de trabalho (BALL, 2002, p.08).

Dessa maneira, podemos perceber que esse processo de ADI se caracteriza como um mecanismo capaz de levar o servidor, a “*produzir*” mais em menos tempo, ou seja, quanto mais produtividade e presteza do servidor na prestação de serviço e/ou no desempenho de sua

função, maior deve ser a sua eficiência na qualidade do trabalho desenvolvido, o que se define, muitas vezes como a garantia da estabilidade no serviço e, também, a garantia de alguns benefícios.

Esse modelo de gestão gerencial adotado em MG teve como principal responsável o vice-governador na época e, hoje, governador de MG, Antônio Anastasia³⁵ contando também inicialmente, com a ajuda de Vicente Falconi³⁶, o homem da introdução da qualidade total no Estado mineiro, durante o governo de Eduardo Azeredo e, hoje, conselheiro do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). A base de sustentação desse modelo de gestão, cuja marca “fantasia” do governo é o programa *Choque de Gestão*, é a auditoria interna montada pela Secretaria de Planejamento (SEPLAG). Embora existente desde o final dos anos 60, a Auditoria Geral (AGE) foi reestruturada pelo Governo Aécio Neves por meio da Lei Delegada³⁷ nº 92 de 29 de janeiro de 2003, criando a Superintendência Central de Auditoria de Gestão (SCAG), que avalia os resultados da ação governamental, principalmente os projetos estruturadores. Assim,

a ADI passa a ser institutos prioritários dentro do quadro de gestão adotado no Estado de MG e, constitui, juntamente com outras medidas de macrogestão, um modelo de gestão de recursos humanos baseado no sistema meritocrático (MANUAL DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL – ADI, 2003, p. 04).

Dessa forma, de acordo com o Decreto nº 43.672, de 04/12/2003, os objetivos da ADI são:

- Art.5º, I - valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor;
- II – aferir o desempenho do servidor no exercício de cargo ocupado ou função exercida;
- III - identificar necessidades de capacitação do servidor;

³⁵ O Advogado e professor Antonio Anastasia foi assessor parlamentar, assumindo depois as funções de Secretário-Adjunto de Planejamento e Secretário do Estado de Recursos Humanos do governo de Hélio Garcia, Secretário Executivo do Ministério do Trabalho e do Ministério da Justiça no governo de Fernando Henrique Cardoso. Foi coordenador do programa de governo de Aécio Neves, Secretário de Estado de Planejamento e Gestão no primeiro mandato do governo Aécio Neves, tendo coordenado o programa “Choque de Gestão”. No segundo mandato de Aécio Neves a governador de Minas Gerais, compôs a chapa como Vice-Governador e assumiu o posto principal de Governador do Estado de Minas Gerais após a desincompatibilização de Aécio Neves para concorrer a uma vaga no Senado no ano de 2010 (Antonio, 2011).

³⁶ Vicente Falconi Campos é Ph.D e consultor em gestão de grandes grupos empresariais brasileiros e orientador técnico do INDG - Instituto de Desenvolvimento Gerencial; Engº e Professor Emérito pela UFMG; Membro do Conselho de Administração da AMBEV; Membro do Conselho de Administração da SADIA; Designado Membro da Câmara de Gestão da Crise de Energia Elétrica (2001). Foi o homem da introdução da qualidade total no Estado de Minas Gerais no governo Eduardo Azeredo e hoje, conselheiro do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG).

³⁷ Dentre as inovações implementadas pela Lei Delegada nº 92/2003, destaca-se a criação de unidades nos órgãos e entidades da administração pública estadual, totalizando em 2010, 61 (sessenta e uma) unidades de auditoria setorial e seccional, privilegiando-se, assim, um modelo de controle descentralizado, preventivo e concomitante (MINAS GERAIS, 2011). Para mais informações: <http://controladoriageral.mg.gov.br/institucional/integracao-institucional>.

IV - fornecer subsídios à gestão da política de recursos humanos;
 V - aprimorar o desempenho do servidor e dos Órgãos e Entidades do Poder Executivo Estadual;
 VI - possibilitar o estreitamento das relações interpessoais e a cooperação dos servidores entre si e com suas chefias;
 VII - promover a adequação funcional do servidor;
 VIII - contribuir para o crescimento profissional do servidor e para o desenvolvimento de novas habilidades; e
 IX - contribuir para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública do Poder Executivo Estadual (MINAS GERAIS, 2003).

Dessa forma, para a instituição de uma nova gestão administrativa, o controle das ações e o gerenciamento do desempenho dos servidores a ADI obedecerá aos “princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, contraditório e ampla defesa” (MINAS GERAIS, 2003) e deverá observar os seguintes critérios³⁸:

Art. 7º, I - *qualidade no trabalho* - grau de exatidão, correção e clareza dos trabalhos executados;
 II - *produtividade do trabalho* - volume de trabalho executado em determinado espaço de tempo;
 III - *iniciativa* - comportamento proativo no âmbito de atuação, buscando garantir eficiência e eficácia na execução dos trabalhos;
 IV - *presteza* - disposição para agir prontamente no cumprimento das demandas de trabalho;
 V - *aproveitamento em programas de capacitação* - aplicação dos conhecimentos adquiridos em atividades de capacitação na realização dos trabalhos;
 VI - *assiduidade* - comparecimento regular e permanência no local de trabalho;
 VII - *pontualidade* - observância do horário de trabalho e cumprimento da carga horária definida para o cargo ocupado;
 VIII - *administração do tempo e tempestividade* - capacidade de cumprir as demandas de trabalho dentro dos prazos previamente estabelecidos;
 IX - *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;
 X - *aproveitamento dos recursos e racionalização de processos* - melhor utilização dos recursos disponíveis, visando à melhoria dos fluxos dos processos de trabalho e a consecução de resultados eficientes; e
 XI - *capacidade de trabalho em equipe* - capacidade de desenvolver as atividades e tarefas em equipe, valorizando o trabalho em conjunto na busca de resultados comuns (MINAS GERAIS, 2003).

Desse modo, para que a ADI cumpra seus objetivos, a metodologia do seu desenvolvimento se realiza, primeiramente, mediante orientações advindas da Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) via Superintendência Regional de Ensino (SRE) de

³⁸ Os onze critérios mencionados acima, possuem pesos diferentes na ADI, havendo uma maior valorização daqueles relacionados à produtividade em detrimento dos aspectos comportamentais (Cartilha da Avaliação de Desempenho, 2006, p. 03).

Uberlândia, onde são passadas para as escolas (diretores) orientações sobre os instrumentos necessários para a realização da ADI junto com a equipe pedagógica da instituição. Os diretores, simultaneamente com a equipe pedagógica, se reúnem para repassar as informações que se fazem necessárias quanto ao processo/desenvolvimento da ADI, esclarecendo dúvidas, apresentando os critérios para o preenchimento do Plano de Gestão de Desenvolvimento Individual (PGDI) além de auxiliar no cumprimento das metas preestabelecidas.

Assim, depois da explicação sobre o processo de ADI, ela é realizada anualmente, em dois momentos, ou seja, numa periodicidade semestral, sendo um instrumento de acompanhamento das ações desenvolvidas pelos profissionais das instituições. A ADI percorre os seguintes estágios/caminho: o preenchimento do formulário de condições de trabalho e do PGDI³⁹ (ANEXO 04); instrumento/formulários de avaliação realizada pela comissão de avaliação, composta pela chefia imediata do avaliado, dois membros eleitos pelos servidores e dois membros indicados por esta chefia (ANEXO 05); e o registro final, denominado Termo Final de Avaliação (ANEXO 06). Nos arts. 5º e 7º da Resolução SEPLAG de 2004, identificamos:

Art. 5º §1º - O Termo Inicial de Avaliação⁴⁰ é o ato que marca o início do período avaliatório⁴¹, devendo ser formalizado pelo dirigente máximo do Órgão ou Entidade.

§2º - O formulário Termo Final de Avaliação⁴², deve ser preenchido pela Comissão de Avaliação.

Art.7º - Os Órgãos e Entidades poderão utilizar o formulário Plano de Gestão do Desempenho Individual, com a finalidade de subsidiar o processo de avaliação, que conterà essencialmente a descrição e o acompanhamento das metas, atividades e tarefas a serem cumpridas pelo servidor no período em que será avaliado, bem como os fatores facilitadores e dificultadores de seu desempenho.

§1º - O formulário Plano de Gestão do Desempenho Individual será preenchido pela chefia imediata, em conjunto com o servidor, no primeiro

³⁹ PGDI - Plano de Gestão de Desempenho Individual é um plano de trabalho do servidor, sendo um dos principais documentos que compõem o processo de avaliação de desempenho. Esse documento possui estrutura similar a de um plano de ação cujo objetivo é possibilitar ao gestor, acompanhar as ações a serem executadas pelo servidor durante o período avaliatório, e, ao servidor avaliado, este instrumento possibilita, conhecer o que se espera dele e, como ele esta “dentro” daquele processo de trabalho naquele período específico. O servidor precisa esclarecer dentro de cada segmentos quais são suas qualidades, dificuldades, metas e ações propostas para superar as dificuldades (Manual da Avaliação de Desempenho Individual – ADI – dos Servidores da Secretaria de Estado da Educação, 2003, p. 04).

⁴⁰ Termo Inicial da Avaliação - ato do dirigente máximo do órgão ou entidade, que marca o início do processo de Avaliação de Desempenho Individual. Ocorrerá sempre no primeiro dia útil do primeiro mês de cada período avaliatório (Cartilha da Avaliação de Desempenho, 2006, p. 03).

⁴¹ Período Avaliatório - É o tempo compreendido entre o Termo Inicial de Avaliação e a conclusão do registro do desempenho de cada servidor nos respectivos Termos Finais de Avaliação pela Comissão de Avaliação. O primeiro período avaliatório teve início em todos os órgãos e entidades no primeiro dia útil de julho de 2004. (Cartilha da Avaliação de Desempenho, 2006, p. 03).

⁴² Termo Final de Avaliação - é o formulário que contém essencialmente o instrumento de Avaliação de Desempenho Individual que deverá ser preenchido pela Comissão de Avaliação (Cartilha da Avaliação de Desempenho, 2006, p. 03).

mês de cada período avaliatório e deverá ser considerado pela Comissão de Avaliação no momento de registro do desempenho do servidor.

§2º - O Plano de Gestão do Desempenho Individual deverá ser atualizado, sempre que necessário, pela chefia imediata, juntamente com o servidor avaliado durante o período avaliatório. (RESOLUÇÃO SEPLAG nº 15 de 22/03/2004).

A ADI é realizada, obrigatoriamente, para o servidor público estável⁴³, ocupante do cargo de provimento efetivo e detentor da função pública, ou seja, o servidor tem que estar em exercício efetivo⁴⁴. A ADI, nas instituições educativas, é “organizada e executada por uma comissão de avaliação composta por no mínimo três e, no máximo cinco servidores ocupantes de cargos não inferiores hierarquicamente ao do avaliado, sendo que pelo menos dois devem ter três anos de exercício efetivo no mesmo órgão do servidor avaliado” (MANUAL DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL - ADI, 2003, p. 11 e 12). Como citado anteriormente, a ADI ocorre anualmente, durante um período determinado, geralmente, no 1º semestre e no 2º semestre do ano vigente.

Ao final de cada período avaliatório, a comissão avaliadora preenche o Termo Final de Avaliação, em que são atribuídas notas para os princípios gerais orientadores da ADI relacionando-os com as metas estabelecidas no PGDI. Para cada item do desempenho ou comportamento do servidor, somam-se os pontos que serão considerados no total, para cada critério avaliado, sendo atribuído um dos conceitos⁴⁵: excelente; bom; regular e insatisfatório.

Os conceitos ‘Excelente’ e ‘Bom’ serão considerados satisfatórios para fins de desenvolvimento dos servidores públicos estáveis ocupantes de cargo de provimento efetivo e dos detentores de função pública efetivados, na respectiva carreira.

Os servidores que obtiverem conceito “Insatisfatório” em sua Avaliação de Desempenho Individual terão suas necessidades de capacitação e treinamento consideradas e atendidas, se houver disponibilidade orçamentária e financeira para implementação de tais atividades.

Os servidores que obtiverem conceito “Regular” em sua Avaliação de Desempenho Individual terão suas necessidades de capacitação e

⁴³ Servidor público estável é aquele que é nomeado em virtude do concurso público, alcançou a estabilidade após três anos de efetivo exercício, tendo sido, nesse período, submetido à Avaliação Especial de Desempenho, alcançando resultado satisfatório; ou estável por força de dispositivos constitucionais ou legislação específica (Manual da Avaliação de Desempenho Individual – ADI – dos Servidores da Secretaria de Estado da Educação, 2003, p. 04).

⁴⁴ Para fins da ADI, considera-se efetivo exercício o período em que o servidor obtiver, no mínimo, 180 dias de efetivo exercício nos órgãos e entidades que optarem pela avaliação anual e de no mínimo de 90 dias de efetivo exercício nos órgãos e entidades que optarem pela avaliação semestral. O servidor precisa encontrar-se, efetivamente, no seu local de trabalho, exercendo suas atividades, não sendo considerado efetivo exercício os afastamentos, as licenças, as férias ou qualquer interrupção do exercício das atribuições do cargo ou função exercida (Cartilha da Avaliação de Desempenho, 2006, p. 05 - 06).

⁴⁵ Os conceitos obedecerão à seguinte pontuação: Excelente - igual ou superior a noventa por cento da pontuação máxima; Bom - igual ou superior a setenta por cento e inferior a noventa por cento da pontuação máxima; Regular - igual ou superior a cinquenta por cento e inferior a setenta por cento da pontuação máxima e, Insatisfatório - inferior a cinquenta por cento da pontuação máxima (Cartilha da Avaliação de Desempenho, 2006, p. 04).

treinamento consideradas e priorizadas, se houver disponibilidade orçamentária e financeira para implementação de tais atividades (CARTILHA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO, 2006, p. 04).

Desse modo, como citado anteriormente, a ADI ocorre anualmente, durante um período determinado. Ao final, a comissão avaliadora preenche o formulário Termo Final de Avaliação, onde são atribuídas notas para os princípios gerais orientadores da ADI. Para cada item do desempenho ou comportamento do servidor, somam-se os pontos que serão considerados, no total, para cada critério avaliado. O documento traz, ainda, um espaço reservado ao registro referente a conclusões e informações complementares sobre o desempenho do servidor avaliado e sugestões para melhorias da prática pedagógica (profissional) e/ou pessoal. Finalmente, registra-se a pontuação alcançada, o percentual em relação ao total de pontos da avaliação e o conceito relativo a esse percentual, que vai do excelente (igual ou superior a 90% da pontuação máxima) ao insatisfatório (inferior a 50% da pontuação máxima).

A ADI figura-se como elemento estratégico no quadro de ações a serem implantadas no Estado em direção à reestruturação administrativo, sendo um processo de avaliação que possui mecanismos de premiação e punição, instituindo um modelo de gestão de recursos humanos baseado no sistema meritocrático. A SEE/MG criou o Sistema de Informatização do processo de ADI, ou seja, está disponível *on-line* todos os dados do servidor avaliado, bem como a nota recebida em todas as ADI de que o servidor já participou.

Passado todo esse processo, os resultados da ADI são utilizados como requisitos para o cálculo de alguns “benefícios” para o servidor que teve sua nota satisfatória (acima de 70%), como, por exemplo, o pagamento do prêmio por produtividade⁴⁶ e o Adicional de Desempenho⁴⁷ (ADE), que busca a identificação das necessidades de capacitação e a formação que possam contribuir para a melhoria do desempenho das suas funções, as quais terão prioridades no investimento pelo Estado (SILVA et. al., 2006, p. 163).

⁴⁶ O prêmio por produtividade decorrente da Avaliação Institucional é pago aos servidores em atividade, ocupante de cargo de provimento efetivo e em provimento em comissão ou detentor da função pública. Isso quer dizer que os servidores designados, não farão jus a este benefício.

⁴⁷ ADE - Adicional de Desempenho foi regulamentado pelo Decreto nº 43.671 de 04 de dezembro de 2003. Criado com o intuito de conceder vantagem aos servidores efetivos como forma de valorizar e incentivar o desempenho, formação e aperfeiçoamento dos mesmos. Substitui-se, assim, o critério de tempo de serviço no direito aos benefícios (biênios, quinquênios, férias-prêmio) pelo critério de desempenho profissional (MANUAL DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL - ADI. Governo do Estado de Minas Gerais, 2003, p. 18).

⁴⁸ Mais informações no sítio eletrônico: <www.planejamento.mg.gov.br>.

Em 2008, todos os funcionários avaliados em MG que ficaram com notas acima de 70% nas avaliações receberam o prêmio por produtividade, que equivaleu a 90% do seu vencimento.

O governador Aécio Neves inaugurou no dia 14, no Palácio da Liberdade, o pagamento do prêmio por produtividade para 100% dos servidores que alcançaram metas de desempenho definidas para cada área de atuação do governo de Minas (MINAS GERAIS, 2008, p. 03)⁴⁸.

O jornal Minas Gerais, de circulação em todos os órgãos estaduais, traz as seguintes informações:

Segundo o governador, ao instituir o prêmio por produtividade, Minas inaugura uma nova fase na administração pública brasileira. Ele disse que reconhecer o bom desempenho do servidor, é dar prioridade à gestão transparente e de qualidade (MINAS GERAIS, 2008, p. 03).

Porém não se pode deixar de mencionar sobre os resultados que forem negativos, ou seja, resultados inferiores a 70%, o que é considerado um resultado insatisfatório, poderão incorrer em punição com o não recebimento do prêmio por produtividade e/ou a demissão⁴⁹ do servidor público estável.

Se, por um lado, a avaliação satisfatória significa o recebimento do prêmio por produtividade, por outro, esta prevista a punição do acordado que obtiver resultado insatisfatório, ou seja, inferior a 70%. A partir de duas avaliações insatisfatórias sucessivas ou três intercaladas em cinco, ou quatro intercaladas em dez, o representante do acordado sofrerá censura pública com a divulgação do Diário Oficial do Estado e em outros meios de comunicação do não cumprimento do Acordo de Resultados. Além disso, os acordos são suspensos, são canceladas as autonomias e indisponibilização dos recursos provenientes de economia com despesa corrente ou ampliação de receita (DUARTE, 2006, p. 101).

Os aspectos citados acima confirmam o autoritarismo do *Choque de Gestão*. Segundo os documentos oficiais do governo mineiro,

O ADE é uma vantagem pecuniária a ser concedida, mensalmente, aos servidores que estão em exercício na Administração Pública Direta, Autárquia e Fundacional instituída para valorizar e incentivar seu desempenho e sua contribuição para o alcance de metas institucionais do órgão ou entidade a que estiver em exercício. Poderá atingir até 70% do vencimento básico do servidor. Ele será pago aos servidores em substituição aos adicionais por tempo de serviço (MANUAL DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL - ADI, 2003, p.18).

⁴⁹ Demissão é a penalidade disciplinar que culmina na perda do cargo pelo servidor, após processo administrativo.

Além disso, para se calcular o ADE, há uma porcentagem estabelecida da seguinte maneira:

No cálculo do ADE, 50% correspondem ao desempenho do servidor; 40% correspondente à pontuação obtida em função do resultado da avaliação institucional do órgão ou entidade de exercício do servidor e 10% correspondente à pontuação obtida em função da formação e do aperfeiçoamento individual do servidor (DUARTE, 2006, p. 101).

Assim, como se percebe, a partir da ADI, foi possível a criação do ADE (não incorporado ao piso da categoria), que trata de uma “vantagem mensal individual obtida a partir de duas ADIs satisfatórias, que buscam valorizar os servidores por mérito, trocando-as por antigos direitos e vantagens como os adicionais por tempo de serviço” (BRITO, 2008). Dessa maneira, verifica-se que a grande sacada econômica do ADE é que, ao contrário dos biênios e quinquênios, o ADE é suspenso diante de qualquer licença obtida pelo servidor e durante, inclusive, as férias anuais e férias-prêmio. Além disso, a verba não é cumulativa como os primeiros, podendo representar uma forte economia na despesa orçamentária estadual.

Desse modo, pode-se afirmar que tal lógica de premiação por desempenho, instituída como reconhecimento pelo desempenho satisfatório do servidor público, acaba por juntar-se com um movimento amplo de reformas que reduz e/ou finaliza com os direitos e as vantagens que, antigamente, os servidores públicos adquiriam (quinquênio, biênios e, ao cargo, gratificação de incentivo à docência), implicando salários mais baixos, desestimulando assim, os trabalhadores, uma vez que, as vantagens conferidas em proporção ao tempo de serviço (é substituído pelo desempenho no cálculo dos adicionais) não mais estão presentes no novo plano de carreira dos trabalhadores docentes estaduais. Nesse sentido, o contexto atual da administração pública enxuga, reduz e desqualifica os direitos dos trabalhadores em educação (MELO e AUGUSTO, 2004, p.149).

As sucessivas reformas na estrutura administrativa, empreendidas pelo governo estadual, vêm alterando a realidade educacional dentro das instituições, uma vez que o processo que preside a ADI considera que, a partir de critérios de julgamento, tanto avaliativos, quanto punitivos, aperfeiçoa os serviços públicos, garantindo a maior eficiência e controle das ações praticadas pelo servidor avaliado. Porém Ricci (2009) afirma que, muitas vezes, a ADI fica subjugada somente dentro da instituição, e acrescenta que

este modelo de avaliação (ADI) incorre em erro grave para um serviço público: ressentir-se da relação com a sociedade, fechando-se na lógica institucional. Em outras palavras, não consegue relacionar condições de trabalho e produtividade com a relevância do serviço para a comunidade. O conceito de relevância pressupõe o que a comunidade escolar considera apropriado e necessário para seu desenvolvimento. A avaliação de desempenho implementada não consegue estabelecer nexos entre o trabalho individual e o consórcio de aulas e ações pedagógicas que formam o aluno, relação típica do trabalho educacional. No mesmo sentido, não incorpora a participação do professor nas atividades de gestão escolar, nem mesmo procura avaliar a pertinência do Projeto Político Pedagógico da escola ou relação com instâncias superiores, como as SREs. Nem se as condições de trabalho são adequadas ou se há coerência e conexão entre atividades e projetos escolares. O professor é avaliado isoladamente, como se fosse um produtor de um objeto que pode ser avaliado pelo resultado final, quando objeto se torna mercadoria. Enfim, a avaliação peca por transpor – e nem mesmo traduzir – modelos de avaliação de desempenho empresarial, muito em voga nos anos 80 e início dos 90, fartamente criticados em estudos especializados dedicados à dinâmica dos serviços públicos (RICCI, 2009, p.123 - 124).

Dessa forma, fica explícito que os impactos gerados pela ADI, nem sempre positivos, se traduzem, via de regra, por inquietações e tensões dentro do ambiente de trabalho, já que os resultados das avaliações determinam os salários, as progressões na carreira e as formas de intervenção para redirecionar as ações, e até a possibilidade de dispensa de pessoal pelo mau desempenho do profissional. Isso pode se traduzir, muitas vezes dadas as condições de precarização e intensificação do trabalho docente e as condições de organização do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2004), afetando a subjetividade docente, uma vez que ele (profissional da educação) se sente ameaçado diante de tanta pressão e cobrança, na medida em que sinalizam novas exigências na prática cotidiana, influenciando, assim, nos resultados da avaliação (ADI). Na verdade, não é raro poder observar um retorno construtivo para os avaliados, pois o que ocorre está “legitimado como real e, mesmo observando outras mazelas sociais que afetam diretamente o desempenho, tais situações não são tratadas em conjunto” (FONSECA, 2001, p.173).

Como podemos verificar, apesar de todo e qualquer projeto ter suas falhas, o que se percebe na fala dos defensores desta proposta é que o processo de ADI tem tentado se aperfeiçoar ao longo dos anos, ou seja, os formulários, os recursos e os próprios procedimentos vem melhorando.

Diante disso, podemos notar, ainda hoje, na educação de modo geral, os reflexos da concepção taylorista presente dentro das instituições escolares na forma de competição,

hierarquização e na organização do trabalho pedagógico. Portanto, nós como educadores, sujeitos deste processo, precisamos refletir sobre tais mudanças que vêm ocorrendo no campo educacional que, muitas vezes, são impostas a nós de cima para baixo. É preciso que tenhamos um olhar mais crítico para a realidade da qual fazemos parte.

Assim, para que tenhamos profissionais mais comprometidos com sua prática pedagógica, é pertinente que as instituições, mas principalmente o Estado possa possibilitar meios e ações de tornar o processo de ADI, um momento prazeroso e agradável, em que a troca e o compartilhamento de experiências possa existir. Portanto, a sociedade espera que o Estado faça a sua parte. Primeiro, atuando como poder mediador, capaz de catalisar as demandas emanadas do campo científico e econômico, da comunidade educacional e das famílias, e de conduzi-las ao encontro de um projeto educacional que contemple todas as dimensões do conhecimento humano. Segundo, exercendo sua capacidade equalizadora, no sentido de prover condições para a superação das dificuldades (RICCI, 2009).

Dessa forma, será possível “produzir” sujeitos que saibam romper com esse processo excludente de maneira consciente e reflexiva, em todas as estâncias de que participam, seja no seu espaço autônomo e/ou nos sistemas educacionais que frequentam buscando sua formação integral, livres da fragmentação da consciência, recurso básico necessário para o exercício da cidadania.

2.3 – A Avaliação de Desempenho e a Intensificação do Trabalho Docente

Pode-se argumentar que o tema intensificação do trabalho relacionado à precarização do trabalho docente ganhou destaque no Brasil, especialmente, a partir da década de 1990, associado às transformações que o sistema capitalista vinha enfrentando e, também, pela maior inserção do País na economia globalizada, tendo em vista os impactos advindos sobre a população trabalhadora. O capitalismo encontrava-se em crise, precisando se recompor e se reconfigurar dentro da sociedade tendo reflexos diretos na relação entre o trabalho e a educação.

A avaliação assume então, um novo valor e, também, passa a ter de adaptar-se às condições do mercado que busca atender aos interesses da manutenção e acumulação capitalista. O setor educacional passa a assumir novos paradigmas de produtividade e, de

qualidade e, as escolas passam a ser vistas como um mercado competitivo e em expansão, baseando-se em padrões de empresariais. Assim,

na medida em que as escolas são pensadas como empresas que devem produzir com qualidade para competir nos diferentes mercados, o próprio sistema escolar se transforma em um mercado competitivo. Com isto, a qualidade da educação *aparentemente* melhora (GENTILI, 1996, p. 04. Grifo nosso).

Dessa maneira, é notório que a qualidade do ensino traz consigo uma reorganização política, econômica, social e ideológica, no caso, o neoliberalismo e suas propostas para reorganizar a sociedade em função do mercado e dos interesses privados com o discurso da melhoria da qualidade da educação.

As reformas educacionais empreendidas nos últimos anos, no Brasil, tiveram impactos profundos nas condições dos trabalhadores docentes de todos os níveis escolares. O trabalho docente, na atualidade, tem estado relacionado a aspectos que dizem respeito à formação profissional, aos saberes docente e às práticas escolares desempenhadas, à valorização profissional entre outros. Porém as condições de trabalho dos professores das redes públicas, em particular do Estado de Minas Gerais/MG, têm demandado especial atenção, uma vez que as tensões e inquietações que pairam sobre a profissão estão cada dia sendo mais discutidas.

O processo de trabalho docente não pode ser considerado como um conjunto de procedimentos para realizar uma determinada função, sendo executado meramente de forma técnica, mas precisa ser entendido como uma relação entre classes sociais que se opõem, no sistema capitalista (SANTOS, 2001, p. 68).

Existe, assim, uma defasagem estrutural nas relações de trabalho, implicando tensão e debates constantes a respeito da melhoria da qualidade da educação.

A organização do processo do trabalho docente é estabelecida dessa forma pela relação entre o Estado e os trabalhadores. A forma de sua organização é própria do sistema econômico-social hegemônico cuja lógica da produtividade norteia as medidas implementadas pelo Estado, nas relações de trabalho. Na área educacional, não é diferente, são implementadas reformas com o discurso da participação dos sujeitos no processo educacional, porém a definição das políticas públicas e o seu controle ainda estão centralizados nas mãos de apenas um - o Estado -, que detém o poder. Desse modo, as condições que regem o trabalho docente, determina o processo desse trabalho, provocando, muitas vezes, a alienação do trabalhador, ou seja, o professor não consegue se reconhecer como sujeito do produto do

seu trabalho, pois ele não decide nem mesmo sobre o que, como, para que e para quem produzir/desempenhar a sua função, ficando estagnado ante essa situação.

Diante disso, é possível perceber que, na forma como se materializa, no cotidiano escolar, o trabalho pedagógico dos docentes das redes públicas de ensino, torna-se visível a dicotomia existente entre o discurso político em satisfazer às demandas sociais por uma educação de qualidade, e o real atendimento, que é prestado e disponibilizado para se buscar essa educação de qualidade de que tanto se fala. Assim, ao se referir a escola pública hoje, não é possível deixar de lado as precárias condições de seu funcionamento e as situações, muitas vezes insustentáveis de trabalho a que os docentes se veem submetidos (PARO, 2002). A análise da intensificação do trabalho dos professores, com relação às condições de trabalho precisa abranger diferentes facetas que o caracterizam e o definem.

Entre as facetas que caracterizam e definem a intensificação do trabalho docente, podemos destacar a carga horária de trabalho e de ensino; o grande número de alunos/turmas; a rotatividade dos professores por diferentes escolas; e as questões sobre carreira do magistério que se refletem nos baixos salários. Para buscar ilustrar um pouco dessas facetas, tivemos como base a sinopse do *Survey Nacional*, desenvolvida por Dalila Oliveira (2010) e seus colaboradores em sete (07) Estados brasileiros⁵⁰, por meio da pesquisa intitulada “*Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil*” como será possível notar pelos gráficos⁵¹ a seguir. A pesquisa teve como objetivo analisar o trabalho docente nas suas dimensões constitutivas, identificando seus atores, o que fazem e em que condições se realiza o trabalho nas escolas de Educação Básica da rede pública e conveniada, tendo como finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil (OLIVEIRA, 2010). Como foi possível perceber, as análises da autora enfocam justamente uma tentativa de mudança em torno da intensificação, precarização, flexibilização e fragmentação do trabalho docente.

Conforme verificamos em nossa pesquisa, os professores trabalham, quase sempre, em uma estrutura de organização escolar nas redes públicas que não permite que se desenvolva um trabalho satisfatório e que possibilite ser compartilhado com os colegas. A inadequação das condições de trabalho revela o grande distanciamento sobre o que se propõe nas reformas

⁵⁰ Os sete (07) Estados brasileiros que fizeram parte da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” são Minas Gerais/MG; Pará/PA; Rio Grande do Norte/RN; Espírito Santo/ES; Goiás/GO; Paraná/PR e Santa Catarina/SC.

⁵¹ Quando houver o aparecimento de gráficos, estaremos fazendo relação com os gráficos da pesquisa do GESTRADO/UFGM feita pela Dalila Oliveira (2010).

educacionais e o que é de fato vivenciado dentro do contexto escolar. Muitos professores reclamam que não têm a disponibilidade de tempo necessária para dar aos alunos, nem mesmo para pensar e refletir sobre o trabalho que realizam. No que tange às horas relacionadas ao ensino propriamente dito, o Brasil tem, por lei (LDB 9.394/96), a definição de 200 dias letivos⁵² por ano, ou seja, 4 horas⁵³ em média por dia, num total de 800 horas/ano para toda a educação fundamental e média.

Porém observa-se que o motivo de falta de tempo e disponibilidade, para que o professor desempenhe de maneira satisfatória sua profissão está na fala de alguns docentes que se dá, não raro, pela multiplicidade de funções/exigências que os professores são designados a desempenhar, para as quais, na maioria das vezes, não estão preparados e/ou não é seu papel desempenhar, o que representa uma sobrecarga de trabalho. Com isso, conseqüentemente, cria-se um sentimento de perda de identidade profissional, pois os professores, às vezes, têm que deixar de desempenhar sua própria função, para dar apoio/suporte em outras áreas de atuação que não a sua. Assim, Noronha (2001) afirma que o processo de reformas educacionais, ao trazer tantas novas demandas aos docentes, que, em geral, são considerados responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do próprio sistema de ensino, tomando para si a responsabilidade tanto do êxito como do insucesso escolar, faz com que isso esteja diretamente relacionado ao sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, diante da constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante. Pois,

o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente sociais, enfermeiro, psicólogo, entre outros. [...] O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Diante dessas constatações, é possível perceber que Oliveira (2004) aponta que as reformas educacionais estão repercutindo dentro do contexto escolar, gerando, com isso, maior responsabilidade dos professores e maior envolvimento na gestão e organização do

⁵² O artigo 24 da Lei nº 9394/96 reza em seu inciso I sobre a carga horária mínima anual para toda a educação.

⁵³ O artigo 34 da Lei nº 9394/96 exige o mínimo de quatro horas diárias, no ensino fundamental.

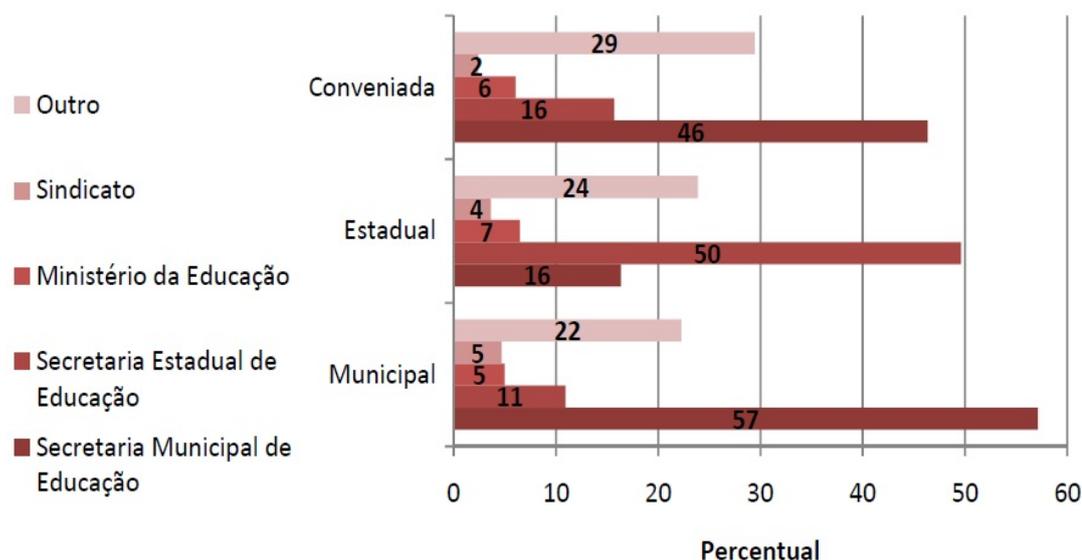
trabalho da escola, o que pode implicar, a perda de autonomia e, por conseguinte, a desvalorização e a desqualificação do magistério, uma vez que a definição dos diferentes procedimentos e atividade,s nas instituições escolares, condiciona e determina, segundo Santos (2004), a prática docente que já vem predeterminada.

A administração escolar determina o que ensinar as horas de cada matéria e os temas de que se comporá. [...] O docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado do seu trabalho, pois este já chega previamente estabelecido, em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação. [...] A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola (ENQUITA, 1991, p. 48).

Isto significa, então, que a atuação e a autonomia do professor ficam restritas pela própria forma como se organiza o processo de trabalho e pela organização escolar, que, segundo Sacristan (1999), trata-se de uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino.

A LDB 9.394/96, ao alterar a organização escolar e, por conseguinte, a organização do trabalho escolar, acrescentou à docência uma série de novas atribuições e responsabilidades, ocasionando a intensificação do trabalho docente. Ao mesmo tempo, estabeleceu a necessidade de maior qualificação, na perspectiva da formação continuada (Gráfico 01), completando o quadro de complexificação do trabalho do professor. Porém, se por um lado, para muitos docentes, falta, por parte do sistema/escola/direção o reconhecimento profissional de seu trabalho, o que acarreta um motivo de grande insatisfação, envolvendo conflitos nas relações de trabalho, por outro lado, existe, também, uma escassez de oportunidades para o seu desenvolvimento profissional que as instituições (Estado/escola) cobram, mas para o qual não oferecem recursos e/ou meios necessários para que tal profissionalização ou capacitação se concretize. Sobre essa questão, a referida pesquisa apresenta os seguintes dados:

GRÁFICO 01– Distribuição dos sujeitos docentes de cada tipo de instituição de acordo com a participação em congressos, seminários e colóquios de Educação para cada tipo de instituição promotora.



Fonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

Assim, percebe-se, pelo gráfico, que a participação em congressos, seminários e colóquios é verificada junto aos sujeitos docentes, considerando o tipo de instituição promotora do evento, evidenciando mais os docentes da rede de ensino municipal. Muitos docentes têm a clareza de que com a constante falta de capacitação, ocorre um esvaziamento de conteúdos e conhecimentos (LOURENCETTI, 2004) necessários a sua prática docente, o que acarreta uma prática pedagógica defasada, sem perspectivas futuras.

Podemos destacar outra condição que tem levado a uma intensificação do trabalho docente, diretamente relacionada à questão numérica de alunos/turma⁵⁴, interferindo, de certa forma, nos resultados da aprendizagem dos alunos e no desempenho da prática docente dos profissionais da educação. É fácil notar que, quando as turmas estão lotadas, o rendimento do professor e também dos próprios alunos é mais baixo em relação às classes menos numerosas, sendo, portanto, as que conseguem melhores resultados, sobretudo na educação básica (SAMPAIO e MARIN, 2004). Muitas vezes, isso acontece devido à “segregação” de alunos que algumas instituições fazem, ou seja, a classe deixa de ser heterogênea (onde há diferentes

⁵⁴ A Resolução SEE nº 1086/2008 dispõe sobre a organização e o funcionamento do Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais de Minas Gerais. Em relação à quantidade de aluno/turma na educação básica de em Minas Gerais é de, no mínimo, 20 e no máximo, 30 alunos para alunos da educação básica (1º – 5º Ano do Ensino Fundamental) de acordo com o Projeto de Lei nº 597/07.

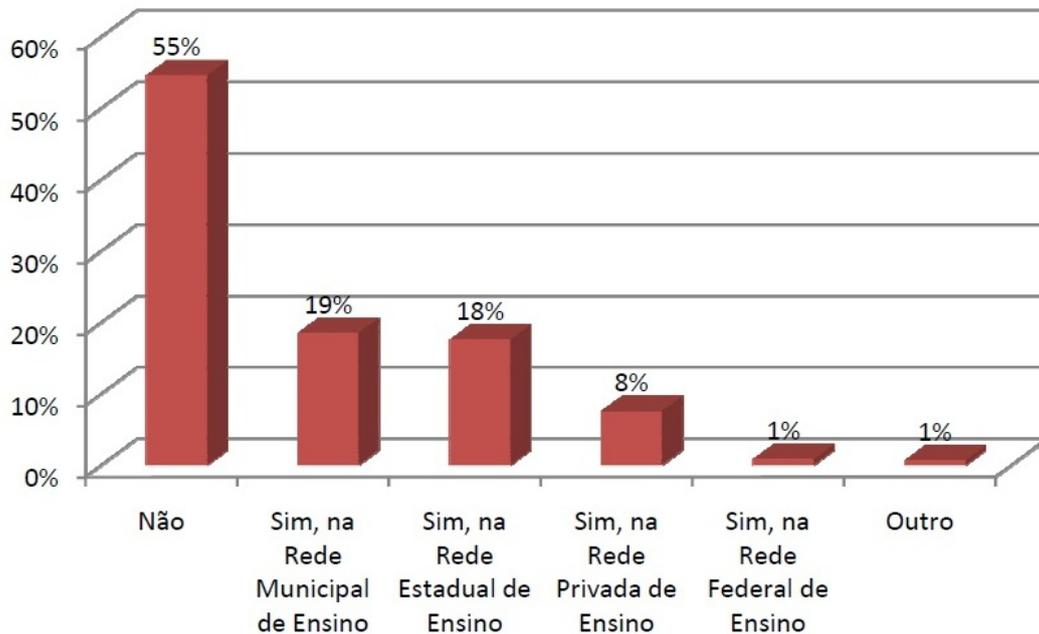
níveis de conhecimento e comportamento) e passa a ser homogênea (alunos com as mesmas dificuldades e/ou mesmo nível de conhecimento).

A citada segregação não deveria existir e é uma questão que precisa ser revista em instituições que trabalham dessa forma, pois a sociedade como um todo não é homogênea. Há diferenciações na cultura, pensamentos e modos de agir dentro de uma sociedade e, dentro de uma instituição educacional e/ou qualquer outra não é diferente. Dessa maneira, é possível compreender que a função social da escola vem sofrendo prejuízos, que se abatem sobre o trabalho docente e, sobretudo, sobre a formação dos alunos, uma vez que os docentes são os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do próprio sistema.

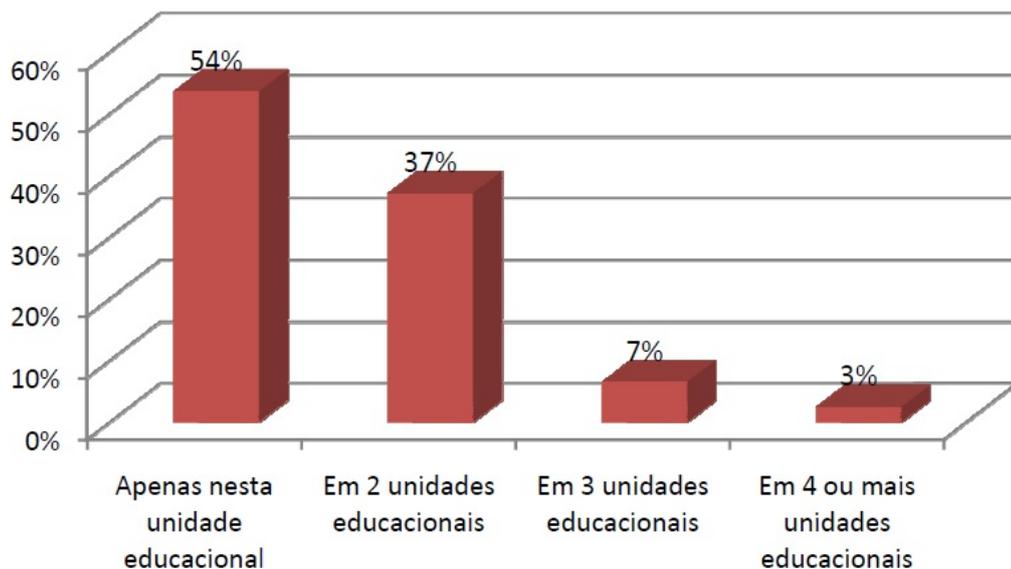
Outro fator que contribui para que ocorra a intensificação do trabalho docente, trata-se da rotatividade de professores nas escolas, de um ano para outro ou, às vezes, num mesmo ano, como vem sendo analisado desde o início da década de 1990 (CHACUR e DIAS DA SILVA, 1990). Isso se deve, principalmente, aos profissionais que são designados/contratados e que não têm estabilidade profissional e, também, pelas condições às quais são expostos, como, por exemplo, a baixa remuneração salarial.

Assim, diante de todas as facetas expostas que consideramos favorecer a intensificação do trabalho docente, queremos destacar a que se refere à remuneração salarial desses docentes. Quando se fala em intensificação do trabalho docente, logo vem à mente a questão salarial. E esta é uma discussão constante, presente nos debates públicos (político).

As condições de trabalho e de salário estão distanciadas do que se deveria esperar ou que seria desejável obter para a realização de um bom trabalho pedagógico. Muitos professores são submetidos, não raro, a situações de extrema dificuldade, tendo que se submeter a outros trabalhos (Gráficos 02 e 03) (sobretudo os professores que atuam nas séries finais do fundamental e no ensino médio, precisam dobrar a jornada de trabalho, assumindo carga horária em escolas de redes públicas diferentes – estadual e municipal – ou em escolas públicas e privadas) para ampliar rendimentos, pois a renda bruta mensal de muitos servidores nem sempre é suficiente para suprir as necessidades familiares o que agrava a intensificação e a qualidade profissional e educacional. Isso se justifica pelo fato de, às vezes, eles (profissionais da educação) serem os principais responsáveis pelo provimento de renda dentro da própria residência. Podemos verificar essa situação pelos gráficos representados abaixo.

GRÁFICO 02 – Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao trabalho em outras instituições educacionais.

FONTE: GESTRADO/UFGM, 2010.

GRÁFICO 03 – Distribuição dos sujeitos docentes quanto ao número de unidades educacionais em que trabalha.

FONTE: GESTRADO/UFGM, 2010.

A necessidade de muitos profissionais terem que se desdobrar para buscar outras fontes de renda mostra que os baixos salários, situações de violência, restrição de

oportunidades de desenvolvimento profissional, a flexibilização de direitos e vantagens, assinalam a precariedade das condições de trabalho que, muitas vezes, não são bem vistas pela sociedade (SAMPAIO E MARIN, 2004).

Dessa forma, observando o gráfico abaixo, podemos perceber que a renda bruta mensal⁵⁵ (Gráfico 04) de vários docentes baseia-se na média de um (01) a três (03) salários mínimos, o que comprova o que foi falado acima sobre a busca por diferentes jornadas de trabalho.

GRÁFICO 04 – Renda Bruta Mensal dos Docentes em Educação dos sete Estados pesquisados.

Salário Bruto	Geral	ES	GO	MG	PA	PR	RN	SC
Até 1 salário mínimo	8%	9%	6%	8%	7%	7%	10%	12%
Mais de 1 SM a 2 SM	30%	27%	31%	47%	20%	20%	36%	29%
Mais de 2 SM a 3 SM	27%	23%	29%	18%	22%	38%	42%	24%
Mais de 3 SM a 4 SM	16%	24%	16%	13%	16%	16%	7%	16%
Mais de 4 SM a 5 SM	10%	10%	11%	6%	14%	10%	3%	12%
Mais de 5 SM a 7 SM	6%	5%	5%	4%	16%	7%	1%	6%
Mais de 7 SM a 10 SM	2%	2%	1%	2%	6%	2%	0%	2%
Mais de 10 a 20 SM	0%	0%	0%	1%	1%	0%	0%	0%

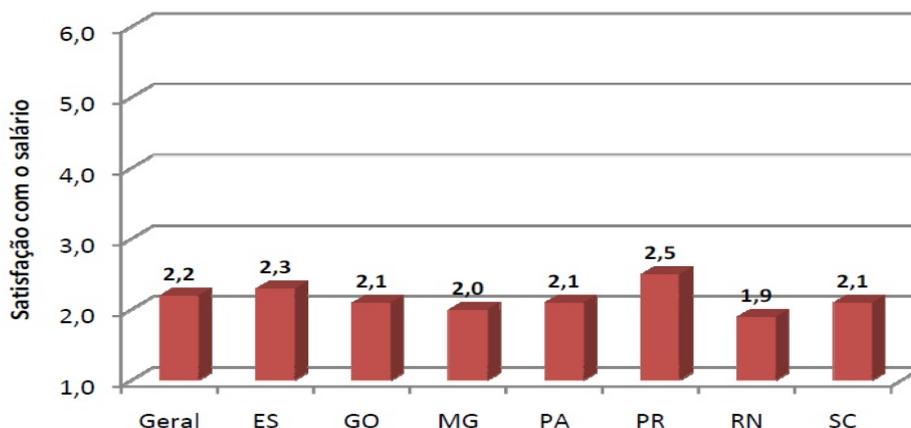
FONTE: GESTRADO/UFGM, 2010.

Com base nesses dados, é possível perceber abaixo uma insatisfação⁵⁶ (Gráfico 05) com o salário recebido por muitos docentes que trabalham na educação, por acharem que a remuneração recebida é incompatível (injusta) com a dedicação ao trabalho que desempenham.

⁵⁵ O salário bruto dos sujeitos docentes entrevistados na pesquisa da Dalila Oliveira (2010), foi classificado em categorias, ou seja, medidas em salários mínimos (R\$510,00) do ano vigente da pesquisa, 2010 (OLIVEIRA, 2010).

⁵⁶ A satisfação com o salário recebido na unidade de educação básica em que trabalha foi mensurada através de escala de seis pontos, em que são atribuídas as seguintes notas para cada categoria: 01 ponto – Muito insatisfeito, pois a remuneração que percebe é insuficiente para manter um padrão de vida digno; 02 pontos – Insatisfeito, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho; 03 pontos – Indiferente; 04 pontos – Conformado, pois o salário é baixo, mas é compatível com sua dedicação ao trabalho; 05 pontos – Satisfeito, por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho; 06 pontos – Muito bem remunerado. Dessa forma, quanto mais próximo de um (1) for à nota, pior é a satisfação com o salário recebido e, quanto mais próxima de seis (6), maior é a satisfação (OLIVEIRA, 2010).

GRÁFICO 05 – Distribuição dos sujeitos docentes dos sete estados pesquisados quanto à satisfação em relação com a satisfação com o salário.



FONTE: GESTRADO/UFGM, 2010.

Assim, é possível perceber que todos os estados pesquisados se sentem insatisfeitos com a remuneração que recebem por acharem que desempenham um trabalho satisfatório, o que deveria ser levado em consideração. Tratando em específico da questão salarial e das mudanças ocorridas no plano de carreira⁵⁷ dos docentes da rede pública do Estado de Minas Gerais/MG, verifica-se que o funcionalismo público mineiro foi duramente penalizado, tendo prejuízos em seus direitos como servidores públicos desde o ano de 2004⁵⁸ até os dias atuais – 2012. No discurso do governo Aécio Neves (no início do processo em 2003), as mudanças no quadro remuneratório se faziam necessárias para que pudesse haver um reajuste fiscal. Dessa forma, entre os prejuízos dos direitos do funcionalismo público mineiro, é possível elencar:

o fim ou redução dos adicionais por tempo de serviço (biênios, quinquênios e trintenários)⁵⁹ e apostilamento; congelamento de salários do

⁵⁷ O Plano de Carreiras dos profissionais da Educação Básica do Estado de Minas Gerais (criado pela Lei 15.293/2004) está fundamentado nas Diretrizes da Resolução 02/2009 do CNE), instituindo diversas carreiras e incluindo trabalhadores que exercem diferentes funções na escola e nos órgãos administrativos. Verificar evolução na gestão das carreiras no site <https://www.portaldoservidor.mg.gov.br> - modelo unificado de remuneração.

⁵⁸ Em 2002, após 50 dias de greve, o Governo do Estado firmou documento de ajuste de conduta com o Ministério Público, em decorrência de reivindicação do sindicato dos trabalhadores em educação (Sind-UTE) concordando enviar à ALMG um Plano de Carreira para o magistério da rede pública estadual. Este plano somente foi sancionado em 2004 (Lei 15.293). Por meio desta lei, foram instituídas oito Carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado: Professor de Educação Básica - PEB; b) Especialista em Educação Básica - EEB; c) Analista de Educação Básica - AEB; d) Assistente Técnico de Educação Básica - ATB, com atuação nas unidades escolares. As outras carreiras: Assistente Técnico Educacional - ATE; Analista Educacional - ANE; Assistente de Educação - ASE; Auxiliar de Serviços de Educação Básica - ASB têm atuação prevista na Secretaria de Educação, Superintendências Regionais da SEE, no Conselho Estadual de Educação e outros órgãos.

⁵⁹ No Plano de carreira dos profissionais da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, boa parte da remuneração que contava com critérios objetivos, tais como tempo de serviço, passou a ser feitos por critérios subjetivos, incluindo a ADI e o prêmio por produtividade. A concessão da promoção observa alguns requisitos, como ter recebido cinco avaliações satisfatórias de desempenho individual. O servidor que optar pelas gratificações vigentes anteriormente ao Plano não fará jus

funcionalismo; quebra de paridade entre ativos e aposentados, inclusive instituindo gratificações somente servidores da ativa; confisco das promoções e progressões; retenção das férias-prêmios⁶⁰. Além disso, cortou-se o abono dos trabalhadores (em sua maioria os da educação) que detinham dois cargos no Estado (SINDIFISCO MG, 2010).

Para que a maioria das mudanças ocorridas na concepção do Estado, o governo Aécio Neves não as colocou em debate nem mesmo no Legislativo Estadual, lançando mão das Leis Delegadas⁶¹, que têm força de um monarca. Com estas mudanças, o desempenho substituiu o tempo de serviço para cômputo de adicionais, critério meritocrático no qual são estimulados o individualismo e a competitividade (BRAGANÇA JÚNIOR, 2011, p. 72).

Desse modo, cabe lembrar que todo esse processo se deu com a implementação do programa denominado *Choque de Gestão* tratado no capítulo anterior. Assim, apesar do assunto do referido programa se basear no que o governo denominou de corte de gastos, houve uma pequena *melhoria* nas condições de trabalho e salário. Para o governo, uma das principais realizações efetuadas para o quadro de pessoal, foi a volta do pagamento em dia dos salários (pagamento até o 5º dia útil), liberação de verbas retidas e a volta da realização dos concursos. O próprio sucessor de Aécio Neves, hoje, governador do Estado de Minas Gerais - Antônio Anastásia⁶², assim descreve o primeiro mandato do governo Aécio Neves diante do funcionalismo,

quando nosso governo começou em 2003, não tínhamos recursos para pagar os salários em dia, aliás, ele não era pago em dia há mais de 12 anos. O 13º salário não existia. Então, nosso primeiro grande esforço foi colocar a casa em ordem, pagar em dia, pagar o 13º, pagar as verbas retidas, que eram dívidas que havia com os funcionários (ANASTASIA, 2010b, p. 01).

Porém o governo esquece-se de informar e/ou deixar claro que tudo isso não passa da efetivação de direitos dos servidores já garantidos por lei. Segundo Anastasia (2010b, p. 01),

às vantagens atribuídas às novas carreiras nesse Plano (Governo do Estado de Minas Gerais. Educação construindo um novo tempo). Ademais, todos os servidores foram enquadrados no Plano de Carreira, devendo aquele que optar pelas gratificações anteriores efetuar seu desligamento.

⁶⁰ A retenção das férias-prêmio somente teve fim na área da educação após a greve da categoria em 2008, tendo sido vista como uma das poucas conquistas da classe educacional para aquele movimento. As progressões na carreira dos servidores ficaram paralisadas durante longos anos e foram atualizadas em 2010.

⁶¹ As Leis Delegadas não têm necessidade, obrigatoriamente, de passar pelo Legislativo, após uma autorização especial antecipada dada pelos deputados para um determinado período. Nos dois mandatos do governo Aécio Neves, foram editadas mais de 130 Leis Delegadas.

⁶² Nos últimos oito meses do segundo mandato de Aécio Neves, assume a liderança do governo o então vice-governador Antonio Anastasia por conta da desincompatibilização de Aécio Neves para concorrer a uma vaga no Senado Brasileiro. Teve atuação central de gestor e condutor das duas fases do governo Aécio tornando-se definitivamente governador de Minas Gerais em abril de 2010.

"organizamos o sistema de carreiras e criamos o Adicional de Produtividade – 14º salário. Iniciamos a concessão de reajustes dentro da realidade orçamentária do governo".

No ano de 2004, o governo instituiu o plano de carreira após vinte anos de reivindicações e lutas por parte dos trabalhadores. O projeto previa a progressão na carreira pela qualificação e a promoção por mérito associado ao tempo de serviço. Consideramos que o plano de carreira assumiu uma nova roupagem com a institucionalização da chamada Avaliação de Desempenho Individual (ADI)⁶³, eliminando, com isso, direitos já conquistados, como adicionais por tempo de serviço, biênios, quinquênios para os ingressantes na carreira do magistério, uma vez que todo o processo escolar, nos dias atuais, está diretamente relacionado a ADI, ou seja, o acompanhamento do desempenho do servidor ante suas atribuições.

Em 2007, mais de 100 mil cargos foram beneficiados com a criação da Lei Complementar (LC) nº 100/07⁶⁴, que garantia aos servidores contratados estabilidade nos seus postos de trabalho, ou seja, o funcionário público contratado/designado, agora pode dizer que é um servidor público efetivado, tendo os mesmos direitos daqueles servidores efetivados por concurso público. O governo mineiro ratifica o discurso legal.

A Lei 100 foi criada no nosso governo, com o objetivo exatamente de dar segurança aos professores que não tinham vínculo permanente. Eles eram convocados, mas não havia uma relação permanente. O nosso governo fez uma proposta e a lei foi aprovada na Assembleia e esses professores foram efetivados [...]. A Lei 100 faz parte do processo de valorização do servidor atual, já que vincula os servidores designados da ativa e os inativos da educação ao regime previdenciário do próprio Estado. (ANASTASIA, 2010b, p.01).

Essa medida foi tomada com a prerrogativa de beneficiar os servidores designados/contratados que estavam há muito tempo na ativa, mas não tinham como aposentar-se. Porém, constatamos que a criação e a implementação da Lei nº 100 beneficiaram o governo, pois reduziu-se um gasto bilionário pelo qual o governo deveria

⁶³ No Estado de Minas Gerais, em 2003, foi instituído a Avaliação de Desempenho Individual (ADI), que tem o intuito de acompanhar o trabalho do servidor. Para muitos servidores, esta é vista como um mecanismo perverso e de controle, que tudo está baseado no seu desempenho profissional. Diante da situação precária a que os profissionais da educação em MG muitas vezes são submetidos, ainda são cobradas exigências, tendo que mostrar bons índices de desempenho. Tudo isso está relacionado com a implementação de políticas públicas ditas necessárias para a melhoria da qualidade da educação.

⁶⁴ Em 06/11/2007, o Governador do Estado de Minas Gerais sancionou a LC nº 100/07 e regularizou a situação funcional de mais de 100.000 servidores da SEE, tornando-os efetivados nos cargos que ocupavam na data da publicação da referida Lei assegurando assim, os mesmos direitos dos servidores efetivados por concurso público.

repassar ao Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) a fim de regularizar sua situação previdenciária⁶⁵.

Ainda com o intuito de implantar seu projeto para a educação mineira, em 2008, o governo estabeleceu o piso remuneratório estadual⁶⁶ do magistério para as carreiras de Professor de Educação Básica (PEB) e Especialista da Educação Básica (EEB). Desse modo, em 2010, pela Lei nº 18.975/2010, o governo mineiro fixou para o pagamento do salário dos funcionários públicos, a tabela de subsídio⁶⁷, conforme Art. 1º da referida Lei, reza que:

passam a ser remunerados por subsídio, fixado em parcela única, os servidores ocupantes de cargos de provimento efetivo de todo o grupo de atividades da educação básica do poder executivo estadual e do pessoal civil da polícia militar do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2010).

Com esta nova forma de remuneração⁶⁸ dos servidores, com um regime unificado de pagamento, já estão incorporadas as vantagens/parcelas do regime remuneratório anterior. Ou seja, aqueles direitos, benefícios e vantagens adquiridos pelos servidores ao longo da carreira, como os biênios, quinquênios, gratificação de incentivo a docência entre outros, pela nova Lei, já estão inclusos, ou melhor, incorporados. No dizer do governo mineiro, esta nova forma de remuneração pelo subsídio (regime unificado), é uma maneira de melhorar e aperfeiçoar as carreiras dos grupos de atividades, em específico, da educação básica. Isso não acaba com o plano de carreira dos servidores da educação (as diretrizes continuam as mesmas), mas, sim, traz aperfeiçoamentos (MINAS GERAIS, 2010).

⁶⁵ Transferir os não efetivos ao INSS, foi uma prerrogativa da Emenda Constitucional nº 20 aprovada no governo Fernando Henrique Cardoso. Em Minas Gerais, havia a vários anos professores contratados e que tinham os salários descontados para a Previdência, mas só que os valores não eram repassados ao INSS. Com a criação e instituição da Lei 100/2007, o Estado toma para si a responsabilidade da aposentadoria destas pessoas, livrando-se das pendências do INSS. No entanto o caso ainda é questionado na justiça, podendo o Estado ser obrigado a transferir os não efetivos para o INSS junto com um acerto bilionário de contribuições caso a justiça assim decida.

⁶⁶ Todo professor posicionado no nível cujo requisito é licenciatura plena, escolaridade hoje exigida pela LDB, não receberá menos que R\$ 1.320,00, para uma jornada de 24 horas semanais. Valor é 85% maior, proporcionalmente, ao piso estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), que é de R\$ 1.187,00 para uma jornada semanal de 40 horas.

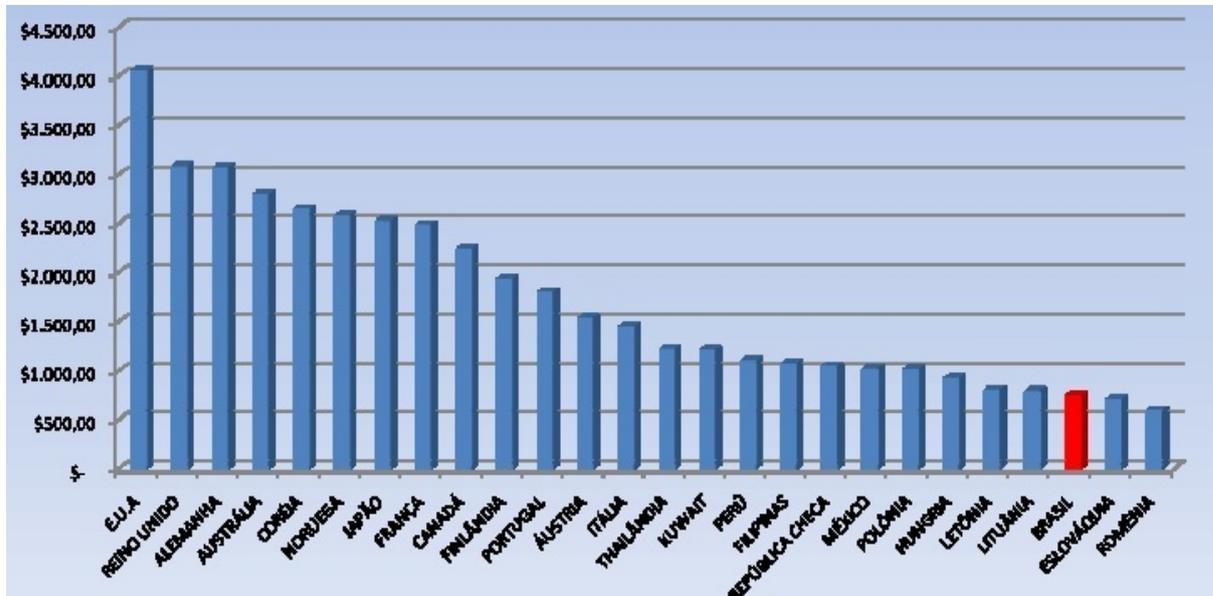
⁶⁷ O termo subsídio foi instituído no Estado de Minas Gerais, em 2010, pela Lei nº 18.975/10. O pagamento por subsídio substitui todas as gratificações e vantagens por uma remuneração em parcela única, ou seja, é uma forma de pagamento unificado a todos os servidores públicos em educação. Porém o subsídio criado não levou em consideração o tempo de serviço e, se o servidor estivesse no início ou final da sua carreira, o valor da remuneração seria o mesmo. O sindicato dos profissionais da educação de Minas Gerais considerou que o subsídio descaracterizava a carreira profissional. Em 2010 foi iniciada uma longa greve de 101 dias, com a recomendação do sindicato de retorno à carreira criada pela Lei nº 15.293/2004 e reforçada a reivindicação de pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional. Mais informações pelo site <http://www.portaldoservidor.mg.gov.br>.

⁶⁸ Podemos dizer que essa forma de remuneração paga por meio do subsídio para todos os servidores da educação de MG é um subterfúgio que o governo tem, para tentar mostrar para a sociedade que paga o piso salarial. Porém, pela fala do governo, os benefícios adquiridos (biênios, quinquênios) pelo servidor já estão inclusos no subsídio, o que, muitas vezes, mascara a realidade de que na verdade isso não ocorre, pois quem tem curso superior e/ou pós-graduação, ganha o mesmo salário de quem não possui tais escolaridades. E aí, onde ficam os benefícios e as gratificações adquiridas dos servidores ao longo dos anos?

Dessa maneira, pode-se inferir, pelos discursos oficiais, que a situação salarial brasileira em relação à atividade docente, com o passar dos anos, tende a melhorar um pouco por meio dos incentivos dados, como valorização dos adicionais por tempo de serviço ou de qualificação, da escolaridade e do resultado da avaliação de desempenho. Porém, se compararmos com os incentivos dados em outros países, assim mesmo, a valorização salarial dos docentes em educação no Brasil, permanece em posição bem inferior como é possível verificar pelo gráfico abaixo.

Gráfico 06: Comparativo – médias salariais (26 Países)

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



FONTE: www.worldsalaries.org/teacher.shtml (In: Dalila Andrade Oliveira – ANPEd).

Diante do cenário apresentado, pode-se afirmar que as reformas educacionais se inserem num processo de reestruturação da sociedade, apresentando exigências cada vez mais diversificadas de atuação profissional, o que amplia a concepção de trabalho docente cada dia mais eficientes, fazendo com que haja novas demandas para a educação. Essas demandas são aceitas do ponto de vista dos governos, que propõe políticas voltadas no discurso deles, para a melhoria da qualidade da educação.

Portanto, podemos considerar que essas mudanças ocorridas na esfera educacional nos fazem refletir sobre as contribuições favoráveis e/ou desfavoráveis que as mesmas trouxeram para a educação e, em especial, para a prática docente. A educação fica, então, subordinada, muitas vezes, às transformações sociais que ocorrem. A educação deve adaptar-se a essas mudanças para que se mantenha num mundo cada vez mais globalizado, remodelando e

reordenando as formas de produzir e os modos de organizar o trabalho pedagógico e as relações sociais constituídas nesse âmbito, sendo os profissionais da educação como seres únicos, *obrigados* a comprometerem-se e responsabilizarem-se pela educação de qualidade, além de assumirem o papel de agentes reflexivos do processo pedagógico escolar educativo.

CAPÍTULO III

A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL (ADI) DOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA - MG: percepção de gestores e professores

Este capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados empíricos, considerando as perspectivas dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa, no que diz respeito aos desdobramentos da política pública de reforma educacional promovido pelo governo de Aécio Neves em MG, em específico, no que se refere à Avaliação de Desempenho Individual – ADI - dos servidores da educação. Busca-se uma visão geral do impacto desse processo no desenvolvimento da prática docente dos professores por meio da síntese do que as respostas nos indicaram, estabelecendo relações de confrontos a partir da premissa inicial deste estudo.

A metodologia de organização deste capítulo, para o alcance dos objetivos da pesquisa, teve como procedimento, inicialmente, a definição e caracterização do universo empírico. Foi realizado um levantamento de dados junto à superintendente regional de ensino de Uberlândia para que pudéssemos expor os objetivos da pesquisa, definir e caracterizar o universo empírico além de solicitar autorização para acesso às escolas estaduais e para a aplicação de questionários junto aos professores e diretores, no sentido de evidenciar a visão deles quanto ao processo de desenvolvimento da ADI nas instituições e na prática pedagógica.

Houve dois momentos na pesquisa empírica que constou de entrevista semi-estruturada com a superintendente regional de ensino, com o intuito de evidenciar a visão e observações desta quanto ao processo de mudanças ocorridas na área da educação, em específico, no que se refere a ADI. Esta entrevista foi realizada no ano de 2010 e contou com um roteiro com 07 perguntas. Já para o grupo de professores e gestores, a pesquisa foi desenvolvida com a aplicação de questionário aberto contendo um total de 18 perguntas, que buscaram verificar a percepção dos profissionais sobre a ADI e sua relação com o processo vivenciado na prática profissional.

No ano de 2011, foram visitadas cinco escolas estaduais da cidade de Uberlândia/MG distintas, escolhidas a partir de informações obtidas preliminarmente na 40ª Superintendência Regional de Ensino (SRE/MG) de Uberlândia por meio de conversa informal com a

responsável pelo setor de Serviços de documentação e informações educacionais (SEDINE),⁶⁹ que tem todo um mapeamento/controla das escolas estaduais da referida cidade. A escolha das escolas se deu, então, a partir de zoneamento, ou seja, teve como critérios: a localização representativa da diversidade social/econômica do município de Uberlândia (bairros periféricos e não periféricos) e, também, escolas que atendessem a demanda de ensino básico do 1º - 5º Ano, com um total de, no mínimo, 150 alunos no referido nível de ensino.

Assim, foram selecionadas cinco escolas, o que totalizou um universo de vinte e um (21) entrevistados, sendo cinco (05) diretores e dezesseis (16) professores da educação básica (lembrando que quem participa do processo de ADI são só profissionais efetivos/efetivados). Como mencionado anteriormente, para a realização da entrevista e a aplicação dos questionários, foi formalizada uma solicitação de autorização às escolas visitadas, bem como dos professores, diretores e superintendente de ensino. Os quadros (01 e 02) abaixo apresentam o número e a caracterização das escolas e dos profissionais da educação básica que fizeram parte da pesquisa.

Quadro 01 – Instituições envolvidas no estudo/profissionais entrevistados ⁷⁰.

Instituições	Nº de Turmas (1º - 5º Ano)	Faixa Etária	Nº de alunos atendidos	Professores	Gestores
Escola A	12	05 – 10 anos	285	A	G01
				B	
				C	
				D	
				E	
				F	
Escola B	10	05 – 10 anos	232	G	G02
Escola C	12	05 – 10 anos	258	H	G03
				I	
				J	
				K	
				L	
Escola D	09	05 – 10 anos	177	M	G04
				N	
Escola E	08	05 – 10 anos	187	O	G05
				P	

FONTE: Dados coletados nas instituições e 40ª SRE de Uberlândia/MG – agosto – outubro/2011. Quadro elaborado pela autora/2012.

⁶⁹ O SEDINE é um setor da SRE/MG que tem um conjunto preciso de dados do sistema educacional sobre as escolas; alunos; turmas; entre outros. O SEDINE é um suporte na Jurisdição da SRE em Uberlândia/MG. As informações são direcionadas para o SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar) que é repassado para o SEDINE e conseqüentemente para as escolas. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1693-gerenciamento-escolar-e-informatizado-na-rede-estadual. Acesso em 27/06/2012.

⁷⁰ Para preservar a identidade das instituições e dos profissionais entrevistados adotamos siglas para nos referirmos aos professores (P), gestores (G) e escolas (E). Para os 15 professores e para as escolas, utilizamos as letras do alfabeto correspondente e, para os gestores, optamos pelos numerais (0 – 4). Os gestores e professores responderam os questionários em cada instituição de ensino, e, essa ordem foi mantida.

Quadro 02 – Profissionais; situação funcional; experiência na educação e suas respectivas formações.

Profissional	Formação	Situação Funcional	Experiência na educação	Experiência como gestor/professor nesta escola
Gestor 01	Mestrado	Efetivo	26 anos	03 anos
Gestor 02	Pós-Graduação	Efetivado	10 anos	03 anos
Gestor 03	Pós-Graduação	Efetivado	18 anos	03 anos
Gestor 04	Superior	Efetivo	34 anos	12 anos
Gestor 05	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Professor A	Superior	Efetivo	31 anos	23 anos
Professor B	Pós-Graduação	Efetivado	25 anos	06 anos
Professor C	Pós-Graduação	Efetivo	20 anos	06 anos
Professor D	Nível Médio	Efetivo	30 anos	04 anos
Professor E	Superior	Efetivo	23 anos	04 anos
Professor F	Superior	Efetivo	28 anos	13 anos
Professor G	Pós-Graduação	Efetivado	29 anos	01 ano
Professor H	Pós-Graduação	Efetivo	21 anos	10 anos
Professor I	Superior	Efetivado	Não respondeu	Não respondeu
Professor J	Superior	Efetivo	32 anos	32 anos
Professor K	Pós-Graduação	Efetivado	Não respondeu	08 anos
Professor L	Cursando Pós-Graduação	Efetivo	21 anos	21 anos
Professor M	Superior	Efetivado	22 anos	03 anos
Professor N	Pós-Graduação	Efetivo	23 anos	18 anos
Professor O	Superior	Efetivo	30 anos	06 anos
Professor P	Superior	Efetivo	22 anos	04 anos

FONTE: Dados coletados dos questionários realizados nas Escolas Estaduais da cidade de Uberlândia/MG – agosto - outubro/2011. Quadro elaborado pela autora/2012.

De acordo com o quadro 02, é possível perceber que todos os envolvidos neste estudo são efetivos/efetivados, uma vez que só participa do processo de ADI quem se inclui nessas condições. Dos gestores, apenas um não possui pós-graduação. Já os professores têm como formação nível médio, superior e, também, pós-graduação. Com relação ao tempo de atuação na área, observa-se que todos os profissionais têm grande experiência nesse nível de ensino, o que mostra que já vivenciaram e, ainda vivenciam, grandes experiências, trocas e descobertas.

De início, temos a observar que houve uma resistência de alguns professores em participarem da pesquisa, com a alegação de não querer se comprometer, porém, após esclarecimentos sobre os objetivos e as intenções do estudo, grande parte deles se propôs a participar e contribuir para o enriquecimento da pesquisa. Porém, ainda sim, houve professores que preferiram não participar/manifestar.

Nos dois processos (entrevista e questionário), foi apresentado um roteiro amplo de perguntas com o intuito de procurar evidenciar os diversos aspectos apresentados. A duração média da entrevista individual com a superintendente de ensino foi de uma hora e trinta minutos, e, entre a explanação da pesquisa e a conclusão das respostas do questionário para os professores e gestores, foi de mais ou menos quarenta e cinco minutos. A entrevista foi gravada e transcrita, e os questionários, tabelados, legendados e transcritos.

Cabe ressaltar que os professores e gestores não responderam ao questionário no momento de nossa conversa com eles. Alguns responderam na própria escola, outros, porém, levaram para casa para responderem e não o devolveram. Dessa forma, foram gastos mais ou menos de 02 a 03 meses para o retorno de todos os questionários, uma vez que alguns professores não eram encontrados e/ou não haviam respondido. Cabe ressaltar também, que muitos professores não entregaram os questionários, dizendo que os haviam esquecido em casa, e, apenas um gestor não entregou o seu questionário com a alegação de que com “*o acúmulo de trabalho, não houve tempo para responder*” (G05/2011).

As análises e perspectivas, obtidas em entrevista e questionários com os sujeitos envolvidos nas políticas educacionais do governo mineiro, estão relatadas a seguir e distribuídas entre gestores e professores. Para o levantamento dos dados, foram definidas algumas categorias básicas *a priori*, e as temáticas foram organizadas a partir de indicadores que caracterizaram a abrangência do objeto da pesquisa, com o intuito de construir de maneira coerente três categorias principais, que dizem respeito à materialização das políticas educacionais implementadas em MG juntamente com a percepção dos gestores e professores, nos quais desenvolvemos os eixos temáticos apreendidos na pesquisa empírica. As categorias se definiram em: (a) a gestão escolar do processo de ADI dos professores; (b) a institucionalização da ADI na percepção dos professores; e (c) as implicações da ADI na prática docente. Na sistematização, análise e apresentação das respostas, utilizaram-se subcategorias definidas a partir dos temas apresentados, buscando levantar os pontos positivos e negativos e a opinião dos sujeitos sobre processo de ADI.

As respostas mais significativas dos sujeitos foram selecionadas e agrupadas no processo de categorização. O agrupamento das respostas em subcategorias foi feito como uma maneira de organizar e analisar os dados extraídos a partir da (re)leitura das respostas dadas pelos sujeitos nos questionários. O quadro, a seguir, traz as três categorias, bem como as subcategorias estabelecidas.

Quadro 03: Categorias e subcategorias estabelecidas a partir dos questionários.

Categorias	Subcategorias
<i>A gestão escolar do processo de ADI dos professores</i>	- Organização da escola para o processo de ADI.
<i>A institucionalização da ADI na percepção dos professores</i>	- ADI x premiação; - ADI x ranqueamento; - ADI x controle/pressão.
<i>As implicações da ADI na prática docente</i>	- Influência na qualidade do trabalho docente.

FONTE: Quadro elaborado pela autora/2012.

O agrupamento das questões/respostas em categorias e subcategorias possibilitou-nos a apreensão e a compreensão do processo de ADI desenvolvido nas escolas estaduais da cidade de Uberlândia/MG, mediante ação institucional do poder público estadual. Apresentaremos, a seguir, a análise das referidas categorias e subcategorias que nortearam esta parte da pesquisa a partir das respostas dos gestores e professores da educação básica (1º - 5º Ano), o que nos possibilitou identificar aspectos comuns e divergentes presentes na realidade educacional de nossa cidade.

3.1) A Gestão Escolar do Processo de ADI dos Professores da Rede Estadual de Ensino

O processo de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos servidores da educação começou a ser implantado no ano de 2003, no Estado de Minas Gerais/MG, com o governador Aécio Neves, que tinha como objetivo,

quebrar preconceitos arraigados, investindo em novos valores, na produção de novas atitudes, na construção de uma nova mentalidade, de uma nova postura em relação à prestação do serviço público, uma tomada de consciência do papel social do profissional da área da Educação, enfim, uma nova cultura (MANUAL DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO – ADI., 2003, p. 03).

Assim, pode-se declarar que, de acordo com as proposições desse processo, a ADI é apresentada como uma inovação dentro de uma visão moderna de gerenciamento das políticas públicas e de recursos humanos do Estado, como forma de melhoria da qualidade do serviço desempenhado. Reafirmando esta questão, um dos gestores entrevistados reconhece que

“a ADI é uma inovação, pois há a quebra de preconceitos, construção de uma nova mentalidade, tomada de consciência do papel social e profissional de cada um. O processo organizado com instrumentos específicos de avaliação e acompanhamento é sim, uma inovação.” (G04, 2011).

Um professor reforçando essa afirmação cita que,

“a ADI cria condições para o crescimento pessoal e profissional estimulando a reflexão e a conscientização do trabalho do servidor, [...] atingindo melhor qualidade (desempenho) dos profissionais, a medida que o professor é avaliado e se autoavalia” (P14, 2011).

É possível verificar que, entre os professores entrevistados, há os que acreditam ser a ADI uma inovação com objetivo de *“proporcionar uma autoavaliação dos servidores sobre o seu desempenho, podendo ser considerada como algo positivo”* (P02, 2011), porém há os que acreditam que a ADI seja uma inovação, *“mas com pressão, sobre uma cobrança que antes não existia”* (P01 e P04, 2011), passando a ser vista, então, como algo negativo, que busca controlar as ações (desempenho) dos sujeitos, ou seja,

“não é pela avaliação que o profissional irá melhorar sua forma de trabalhar em grupo e buscar resultados coletivos. [...] temos que trabalhar com responsabilidade, pois, quando somos profissionais responsáveis, cumprimos com a nossa obrigação independente da avaliação” (P06, 2011).

Dessa forma, confrontando o processo de implementação da ADI no Estado de MG e, em específico, na cidade de Uberlândia por meio da análise dos documentos juntamente com a análise das percepções dos sujeitos, no que se refere ao programa implementado, possível percebemos que ao serem indagados sobre o conhecimento da metodologia do desenvolvimento do processo de ADI, dos objetivos propostos e das leituras e estudos prévios feitos para a sua realização, há uma divergência quanto a isso.

As opiniões dos professores envolvidos na pesquisa se dividem em reconhecer ou não que houve algum repasse quanto ao processo de ADI. Quando reconhecem, fazem ressalvas como pode ser verificado nas falas dos professores e gestores. Um professor afirma que, se houve repasse, aconteceu *“de uma forma pouco esclarecida”* (P08, 2011). Outro professor disse que: *“não me lembro de alguma reunião para esclarecer sobre a ADI. Eu me lembro só de resultados para justificar o valor pago que nunca é 100%”* (P05, 2011). Esse valor pago a que o professor se refere é o prêmio por produtividade que o governo paga, anualmente, como benefício aos servidores que tiraram nota satisfatória na sua ADI (acima de 70%). Outro professor ainda esclarece que *“houve repasse sobre os instrumentos da ADI, porém, a leitura e estudo aprofundado sobre o assunto acredito ter sido feita apenas pela equipe avaliadora”* (P13, 2011). Um diretor ainda argumenta que

“a meu ver, faltou um esclarecimento maior a respeito das políticas públicas e intencionalidades de melhorias da educação através de um funcionalismo mais competente e atuante. É preciso que haja instrumentos capazes de dar segurança aos profissionais para assegurar uma qualidade na educação” (G01, 2011).

Diante disso, inferimos que há uma divergência quanto aos estudos, leituras e esclarecimentos sobre o processo da ADI. Para alguns, este estudo foi realizado com o intuito mesmo da proposta, ou seja, *“para esclarecer os itens da avaliação e conscientizar os servidores da aplicação anualmente”* (P10 e P12, 2011) e também *“para esclarecer possíveis dúvidas e orientar quanto aos objetivos a serem avaliados”* (P06, 2011). Já para outros, *“a ADI foi apenas apresentada na hora da avaliação em si de uma maneira muito superficial, ou seja, não houve um esclarecimento quanto aos objetivos desta nova proposta implementada pelo governo”* (P13, 2011). A fala de um professor confirma essa premissa.

“Desde quando comecei a fazer parte do processo de ADI, não tenho lembranças de ter sido convidada para esclarecer e/ou tirar dúvidas quanto à forma e os objetivos da ADI. Lembro apenas que é passado o resultado final da escola e do professor e, através disso, quanto será o prêmio por produtividade a ser pago a cada servidor” (P05, 2011).

Os relatos acima mencionados nos permitiram a percepção de que grande parte dos sujeitos envolvidos tem conhecimento, nem que seja de uma maneira mínima/superficial, da proposta e dos objetivos da ADI, porém existem alguns poucos professores que nem sabem para que serve tal avaliação e quais são os seus reais objetivos. Sem uma explicação do que seja o processo de ADI e qual a sua importância, a sensação que se tem é que o grupo, muitas

vezes, é deixado de lado e que os métodos e/ou instrumentos que buscam melhorar o fazer pedagógico e a educação foram pouco, ou quase nada aperfeiçoados. É importante ressaltar a necessidade e a importância de conhecer os instrumentos, a metodologia e os objetivos que se fazem presentes para a implementação da ADI, para que possa haver esclarecimentos quanto à finalidade desse processo.

Nesse sentido, a metodologia do desenvolvimento da ADI se realiza, primeiramente, por meio das orientações advindas da Secretaria Estadual de Educação/MG (SEE/MG), via 40ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Uberlândia, onde são passadas para as escolas (diretores) orientações sobre os instrumentos necessários para a realização da ADI, apresentando os critérios para o preenchimento do Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI), além de auxiliar no cumprimento das metas preestabelecidas juntamente com a equipe pedagógica da instituição.

De acordo com grande parte dos diretores e professores, o primeiro momento realizado na escola, quando se inicia o processo de ADI no início do ano letivo, é para que se *“conheça a legislação vigente - metodologia e procedimentos”* (G04, 2011), *“com o objetivo de esclarecer a todos sobre a avaliação”* (G03, 2011) e *“para preparar os funcionários para o preenchimento adequado dos instrumentos da ADI”* (G01, 2011). Muitos professores disseram que *“as reuniões são importantes para esclarecer possíveis dúvidas e orientar quanto aos objetivos a serem avaliados, por que seríamos avaliados e qual motivo levou a ADI”* (P01, P03, P07, P10 e P14, 2011). Completando, outro professor ainda disse que é *“para se compreender a importância do trabalho individual no resultado coletivo”* (P02, 2011).

Desse modo, o processo de implementação da ADI é considerado um *“meio no qual a escola estrutura e amplia o pensar do funcionário”* (P02, 2011) segundo um dos professores entrevistados. A partir desse instrumento, *“é possível trabalhar com as nossas dificuldades”* (P15, 2011) contribuindo, assim, *“para o crescimento pessoal e profissional de cada servidor”* (P14, 2011). De outro professor: *“o processo de implementação da ADI deve ser encarado com maturidade visando melhorar a qualidade do ensino”* (P13, 2011).

Alguns professores, no entanto, têm visão diferente sobre a implementação da ADI: *“Gostaria de acreditar que esse instrumento fosse para melhorar o que não está bom na educação”* (P09, 2011), mas *“percebo que ela gerou foi insatisfação e desconfiança entre as*

“pessoas dentro do ambiente de trabalho” (P08, 2011), sendo então, considerada como um *“instrumento utilizado para fins de avaliar realmente o servidor e o seu desempenho”* (P11, 2011) *“não contribuindo em nada na minha formação e/ou atuação profissional”* (P05, 2011).

Considerando que a ADI para os servidores da educação é um instrumento novo, presente na realidade educacional das escolas, as diferentes visões, tanto positivas como negativas, sobre a importância desse processo, entre gestores e professores são evidentes. Percebe-se que os gestores priorizam os aspectos legais, organizacionais e administrativos do processo.

“A ADI é um instrumento para o estabelecimento de metas e acompanhamento das ações desenvolvidas pelos profissionais da escola. [...] Permite um planejamento de acordo com as diretrizes pré-estabelecidas pela SEE, SRE e pela escola” (G01, 2011), *“seguindo as regras e as leis de acordo com a legislação”* (G03, 2011).

Já para os professores, nota-se que eles priorizam e valorizam os aspectos voltados para a prática pedagógica, ou seja, *“percebe – se um maior comprometimento dos profissionais com o trabalho docente”* (P03 e P04, 2011), *“todos trabalham com mais seriedade”* (P01, 2011), o que *“contribui para o crescimento profissional e pessoal do servidor”* (P14, 2011). Porém, há muitos professores questionando a forma como a ADI foi colocada: *“Não gosto de nada imposto; sou a favor do diálogo”* (P12, 2011). *“Acredito que a ADI seja um processo injusto, pois alguns profissionais buscam melhorar sua prática pedagógica, porém a nota é a mesma de outros profissionais que não tem esse compromisso”* (P06, 2011), além de disso, *“os contratados não são avaliados o que mostra que ela foi criada somente para controlar o trabalho dos professores efetivos/efetivados”* (P12, 2011).

Como se nota, isso revela certa contradição própria no ambiente escolar, ou seja, decorre, por um lado, a preocupação dos professores quanto às especificidades e abrangência relacionadas aos aspectos pedagógicos, e, por outro lado, a postura dos gestores focada nos aspectos mais burocráticos no que se refere à importância do cumprimento das determinações legais, característica mesmo da função por ele desempenhada. Revela, também, que é necessário ampliar as discussões educacionais e avaliar e (re)avaliar se, realmente, o processo de implementação da ADI tem trazido esclarecimento e/ou dúvidas aos profissionais da educação. É preciso refletir sobre esta situação para que as definições das políticas públicas a

respeito da ADI possam contribuir de forma significativa para o melhoramento da educação em Minas Gerais.

3.2 – A Institucionalização da ADI no Trabalho Docente

A proposta do governo de Minas Gerais/MG, para a melhoria da qualidade do trabalho docente, bem como a melhoria da educação, tem como um dos componentes principais, a institucionalização/implementação da Avaliação de Desempenho Individual (ADI). Isto envolve vários fatores, entre eles, as avaliações externas realizadas pelo governo Federal/Estadual, bem como o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado na instituição e a influência destes na qualidade do trabalho.

A efetivação do processo de ADI envolve toda a equipe escolar - professores, alunos, assistente de serviços gerais, supervisores/orientadores e diretores. Os resultados das avaliações externas, realizadas pelas instituições, influenciam de maneira positiva e/ou negativa na ADI dos professores, uma vez que estas estão interligadas ao bom resultado desempenhado pelos alunos nas provas do governo, o que contribui para uma boa classificação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de influenciar, também, no prêmio por produtividade. É preciso lembrar que todo o ranqueamento das escolas no IDEB, não se dá somente pelas notas que os alunos tiram nas avaliações externas, mas também são levadas em consideração as taxas de aprovação e/ou abandono dos estudantes. Assim, o indicador é calculado com base nesses processos e, para que “o IDEB de uma escola aumente, é preciso que o aluno aprenda o que é lhe ensinado, não repita o ano e frequente a sala de aula” (BRASIL, 2007 – portal do MEC). Dessa forma, “*é através dessa nota (no IDEB), que se pode verificar a produtividade e o desenvolvimento das escolas*” (P08, 2011) e, “*de acordo com o desempenho dos profissionais, eleva sim o índice da escola no IDEB*” (P03, 2011). “*A ADI então, se tornou um instrumento no qual buscamos atingir e/ou aproximar a 100% nossa nota para obter uma maior produtividade e conseqüentemente, a nota no IDEB aumenta*” (P13, 2011).

Ainda reafirmando esse aspecto, um professor informa que “*quanto maior o resultado da avaliação, mais aumenta o ranking das escolas no IDEB*” (P05, 2011), e os “*pais e responsáveis tendem a colocar seus filhos nas escolas que melhor saíram no IDEB*” (P13,

2011). É necessário esclarecer que, para que os pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o IDEB da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez (BRASIL, 2007). Relata um diretor,

“O desempenho do servidor está atrelado ao desempenho da equipe e da escola como um todo. Se o servidor esforça para melhorar seu desempenho e sabe que se o resultado individual for bom, o de sua turma também será. Mas, se seu colega tem um desenvolvimento inferior, isso influencia na média geral da escola e, conseqüentemente, no prêmio pecuniário a ser recebido e, a nota no IDEB cai” (G01, 2011).

Diante disso, o que se pode perceber é que, enquanto há professores e gestores que acreditam que uma boa avaliação (tanto individual quanto coletiva) interfere sim no ranqueamento das escolas no IDEB, é de se esperar que existam professores e gestores que ainda *“não conseguiram visualizar e/ou enxergar como pode ser essa relação da ADI com o IDEB”* (G04, 2011), pois acreditam que a avaliação está relacionada com a superação da nota da própria escola como se pode verificar na fala de um professor:

“A ADI não favorece o ranqueamento das escolas em busca de bons resultados no IDEB. Existe sim a preocupação em estar em 1º, 2º ou 3º lugar. A preocupação é superar a meta da própria escola, buscando melhorias na prática pedagógica” (P02, 2011).

Constatamos que, hoje, de uma forma meio que indireta, o governo/estado, influencia e acirra sim a competitividade entre as diferentes escolas e até mesmo entre os funcionários de uma mesma instituição e também a busca de vantagens financeiras por meio do bom desempenho do profissional, pois, no dizer de um professor, *“a média ou nota pessoal é também a média da escola, o que influencia no recebimento dos benefícios”* (P02, 2011), e *“as cobranças e metas a serem cumpridas são lembradas a todo momento do seu trabalho desempenhado”* (P01, 2011) com a aplicação de avaliações externas para saber o nível de conhecimento do aluno e por meio da ADI, que leva os professores a se desdobrarem para poder atingir o máximo de qualidade no trabalho desempenhado, *“uma vez que toda a avaliação está atrelada ao desempenho das avaliações externas de cada escola”* (G02, 2011), segundo a fala de um gestor. Relata um professor:

“A instituição, alunos e professores são avaliados constantemente. [...] Isto acarreta o ranqueamento das escolas no IDEB, pois cada vez mais, haverá um esforço por parte dos profissionais em buscar o primeiro lugar. Todos querem ser o melhor, ou pelo menos, buscar ser o melhor e se destacar naquilo que você faz de melhor” (P08, 2011).

Ainda nessa proposição:

“À medida que o profissional passa a receber pela sua nota há um, ou seja, não é o salário mensal e sim o prêmio por produtividade, a ADI se torna uma forma de pressão e controle do desempenho, pois busca acirrar a competitividade entre os próprios docentes e entre as outras instituições de ensino para que o desempenho seja o mais eficaz e significativo possível para receber um percentual cada vez mais elevado do prêmio por produtividade. Ou seja, o recebimento de tal prêmio está relacionado diretamente, com a nota que o servidor tirou na sua ADI, a nota de seu colega de trabalho bem como com a nota que a instituição recebeu quando está é avaliada (avaliação institucional)” (P08, 2008).

Outro professor acrescenta que

[...] “proporciona competitividade à medida que cada vez mais, o ser humano quer sempre mais e mais o que leva os profissionais a se empenharem e se esforçarem para conseguirem um melhor desempenho/resultado” (P11, 2011).

Assim,

a crença é a de que as pressões geradas pela competição, suscitada pelos procedimentos avaliativos, farão com que sejam mobilizados os processos e os recursos que resultarão em melhoria na qualidade do ensino e, também, do trabalho docente. Desse modo, pressupõe-se a aceitação da desigualdade como condição mesma de produção de qualidade e unidades escolares onde estaríamos caminhando na direção de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social (SOUZA E OLIVEIRA, 2003, p. 890).

No Estado de Minas Gerais, como se infere pelas falas dos professores e gestores, atualmente, todo o trabalho desenvolvido está relacionado com o produto final, ou seja, com o compromisso do resultado que se espera de cada ação que é planejada e desenvolvida, pois

[...] o que se torna importante na educação escolar é o que pode ser demonstrado e mensurado em termos de desempenho através da busca de resultados satisfatórios (BALL apud HYPÓLITO, 2008, p. 734).

Complementando essa proposição, Pinto (2011) explica melhor como essa avaliação é focalizada para os resultados:

o rito da avaliação na busca de resultados é cumprido rigorosamente em Minas Gerais. Todo o planejamento gira em torno dos resultados. As escolas são obrigadas a estabelecer metas de superação a partir dos resultados dos meninos (...). Nós estamos construindo uma cultura em Minas Gerais de que a educação pública é responsável, tem que produzir resultados (...). Então, a ideia de compromisso com o resultado é algo que está entrando na cultura. É algo que se propõe como política geral do Estado (PINTO, 2011, p.01).

Dessa maneira, podemos dizer que o que se percebe, é que todo esse processo de avaliação continua tendo a mesma filosofia de outras avaliações realizadas, ou seja, uma avaliação quantitativa na busca da aferição dos resultados.

As avaliações sistêmicas empregadas em Minas Gerais não são qualitativas. Não envolvem uma série de fatores que interferem no processo de desenvolvimento do aluno [...]. Simplesmente porque este tipo de modalidade qualitativa é caro e exige necessariamente a participação ativa dos professores (RICCI apud BRITO, 2008, p. 134).

Assim, o que se pode constatar é que há uma preocupação do sistema com os resultados e as metas impostas para as escolas, sem se deter muito no processo usado para alcançar os objetivos “propostos” pelo poder público. E sabemos que o professor é parte principal deste processo, em que as pressões e cobranças, sobre o alcance dos resultados/metas são feitas e exigidas de cada um. Nesse sentido, BALL apud HYPÓLITO (2008) afirma que há um efeito paralelo no que se refere ao trabalho docente realizado.

[...] o trabalho docente passa a ser orientado pelo mercado, e é esperado que o professor organize e dirija seu trabalho em função dos indicadores de resultados, que possam mostrar bom desempenho da sua instituição. Dessa forma, passam a ser julgados em termos de sua contribuição na ampliação do valor do mercado da instituição a que pertence (BALL apud HYPÓLITO, 2008, p. 734 - 735).

Assim, o que se verifica é uma intensa preocupação com relação à quantificação de resultados objetivos, fazendo com que as instituições busquem ser cada vez melhores para atingirem o topo do ranqueamento no IDEB. Porém o que se percebe também, muitas vezes, é que tais instrumentos avaliativos em sua maioria, não abrangem a complexidade de todas as vertentes do processo educativo e da prática pedagógica dos docentes.

Trata, portanto, de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de “competências” ou “incompetências” nos alunos (SOUZA E OLIVEIRA, 2003, p. 884).

Desse modo, para muitos, ou seja, para os defensores dessa proposta, a ADI pode ser considerada como um instrumento avaliativo que propõe diferentes atividades capaz de proporcionar a todos os envolvidos com ela quais as dificuldades encontradas e como tentar superá-las. Isso é possível se verificar nas falas de alguns professores.

“Através da ADI podemos nos autoavaliar e apontar as dificuldades que o servidor apresenta para realizar seu trabalho” (P14, 2011).

“O profissional que não levava com responsabilidade seu trabalho, acabou tendo interesse em melhorar e buscou uma maior produtividade de seu trabalho” (P10, 2011).

“Com uma consciência das faltas que tenho, onde preciso melhorar, busco o caminho para melhorar meu desempenho” (P15, 2011).

Assim, se a instituição realmente conseguir perceber as dificuldades diante dos resultados demonstrados nas avaliações externas e, principalmente na ADI de cada profissional, é possível que haja uma gama de informações que seja capaz de proporcionar mudanças e melhorias na prática docente do professor e nas ações que são desenvolvidas dentro da escola.

Ao mesmo tempo em que se nota uma busca da superação das dificuldades, verifica-se que há uma intensificação do controle sobre o desempenho das instituições e, em específico, do trabalho do professor. Cabe observar que, para os defensores dessa proposta, a avaliação é considerada como uma prática apta a direcionar projetos e ações, entretanto ela pode ser considerada, também, como sendo uma prática de reprodução e intensificação das desigualdades sociais e educacionais, em que a pressão no ambiente de trabalho se torna cada vez mais presente em decorrência das exigências que são impostas para o cumprimento de metas estabelecidas.

Observamos pela fala dos docentes, que, em sua maioria muitos acreditam que a ADI não se constitui uma forma de pressão e controle, ou seja, acreditam que o processo de ADI não constitui como um instrumento capaz de controlar e colocar pressão sobre o docente, pelo contrário, *“acredito que esta seja uma maneira de motivar os profissionais, ajudando-os a encontrar falhas e melhorar seus resultados” (P06 e P08, 2011).* *“Eu considero como uma motivação e estímulo na busca permanente de uma educação de qualidade” (P02, 2011),* pois, *“um bom profissional não visa a esta avaliação como controle de pressão” (P07, 2011)* uma vez que *“o professor deve ser comprometido com seu trabalho sempre, visando ao que for melhor para os alunos dentro da proposta da escola e, também, para o seu desempenho” (P01, 2011).* Um gestor ainda assume que,

“todo funcionalismo seja público ou não, precisa de regulamentação e acompanhamento. Ser bom profissional e ser avaliado naquilo que faz não pode ser um instrumento de poder e pressão, mas de desenvolvimento da qualidade nos serviços prestados” (G01, 2011).

Mas, na visão de alguns docentes, a *“própria avaliação já ocasiona certa pressão”,* pois [...] *“a mesma não retrata o profissional” (P11 e P12, 2011).* Assim, a ADI pode se

tornar um processo de controle e pressão, uma vez que “os profissionais não têm comprometimento com seu trabalho” (P03, 2011), “você recebe em função de sua nota e não tem como melhorar (digo curso de reavaliação) (P05, 2011) e, também, “quando ela é transformada em uma ferramenta de julgamento (erros e imperfeições)” (G04, 2011) constituindo-se sim, numa ferramenta de controle e pressão. Um professor, confirmando esta premissa, defende que

“a ADI constitui um processo de controle e pressão, por ser mais fácil controlar o trabalho do profissional dentro da instituição, não ficando sem realizar suas tarefas, pois há cobranças metas a serem cumpridas” (P09, 2011).

E outro professor acrescenta:

“acredito que a ADI constitua uma forma de controle e pressão, mas de uma forma positiva, pois a educação estava precisando de uma sacudida, no sentido de despertar nos docentes a importância do papel que desempenha dentro de uma sociedade e o que isso representa” (P13, 2011).

Assim, o que se infere é que há uma intensa preocupação com relação à quantificação de resultados objetivos, pois, não raro, eles se tornam essenciais para a aferição no que diz respeito à qualidade da educação segundo os preconizadores desta proposta. E o controle e o acirramento da competitividade são o reflexo de todo esse processo acima mencionado.

Dessa forma, fica expresso que os impactos gerados pela ADI nem sempre são positivos; traduzem-se, no geral, por inquietações e tensões dentro do ambiente de trabalho, visto que os resultados das avaliações determinam os salários, as progressões na carreira e as formas de intervenção para redirecionar as ações, e até a possibilidade de dispensa de pessoal pelo mau desempenho do profissional. Isso pode afetar, coerentemente, a subjetividade docente, uma vez que ele (profissional da educação) se sente ameaçado diante de tanta pressão e cobrança, na medida em que se sinalizam novas exigências na prática cotidiana, influenciando assim, nos resultados desta (ADI). Na verdade, muitas vezes, não é possível observar um retorno construtivo para os avaliados, pois “o que ocorre está legitimado como real e, mesmo observando outras mazelas sociais que afetam diretamente o desempenho, tais situações não são tratadas em conjunto” (FONSECA, 2001, p.173).

Assim, a avaliação precisa ser vista e praticada de uma maneira diferenciada, ou seja, ela deve ser uma prática que se realiza no cotidiano educacional, capaz de contribuir para que

o trabalho docente em seu todo possa trazer melhoria para o desempenho dos profissionais da educação e de todos que dele participam.

3.3 – As Percepções dos Professores e Gestores sobre as Implicações da ADI na Prática Docente

A Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos servidores da educação, implantada no ano de 2003, no Estado de Minas Gerais/MG, tem implicações diretas na prática docente dos professores, e, também, nas ações desenvolvidas dentro das instituições. É passível de questionar se o modelo de ADI praticado implicará o desenvolvimento profissional dos docentes.

As diferentes visões sobre o processo de ADI e sua implementação nas questões relacionadas com a melhoria do trabalho docente, as contribuições para o planejamento das ações, a sobrecarga do trabalho do professor e, ainda, o diagnóstico feito ante as dificuldades enfrentadas no desempenho de sua atribuição são evidentes na prática pedagógica diária. Para muitos professores, a ADI é uma forma de investimento que o governo mineiro criou e que está dando certo. Na visão de um professor, *“a ADI é apenas mais um complemento positivo demonstrado para o servidor na busca de tornar a sua prática cada dia melhor, proporcionando assim, a busca do aperfeiçoamento pedagógico”* (P07, 2011). Outros dois professores argumentam que:

“com o processo de ADI, há uma melhoria considerável em relação à qualidade profissional. [...] Cada aspecto avaliado leva o profissional a identificar suas falhas e repensar a sua prática, ou seja, nos informa do aspecto negativo e nossas dificuldades, buscando alcançar os pontos positivos” (P02 e P13, 2011).

Nesse sentido, um gestor ainda complementa dizendo que,

“ao ser avaliado pelos colegas, o servidor discute sobre suas dificuldades e habilidades, proporcionando uma reflexão de seu trabalho e seus impactos na equipe de trabalho refletindo sobre o item que precisa ser melhorado” (G01, 2011).

Um professor, afirmando essa premissa, complementa ainda assegurando que,

“a ADI contribui para o trabalho do professor uma vez que as metas e ações são voltadas para cada função desempenhada pelo servidor o que permite que cada um cumpra a meta estabelecida no PGDI. Além disso, proporciona discussão, troca de experiências entre os servidores e a equipe pedagógica para melhorar as dificuldades encontradas” (P14, 2011).

Desse modo, segundo os defensores dessa questão, o processo de ADI tem que contribuir, também, para que haja um retorno da prática desenvolvida, e, inclusive, para o seu processo de formação e desenvolvimento profissional.

Se desligar o processo de avaliação do desempenho dos professores do seu processo de formação e de desenvolvimento profissional, não o aproveitando como processo formativo experiencial, e se aos professores, os principais interessados no seu desenvolvimento e na melhoria das aprendizagens dos seus alunos, não for dada informação de retorno (*feedback*) sobre o seu desempenho, quer durante o processo – no sentido da sua melhoria – quer no momento da avaliação final – de modo a que possa refletir sobre as causas, consequências, progressão em função dos objetivos definidos, necessidades futuras – então, esta avaliação será mais um exercício burocrático e terá apenas uma função de controle (RODRIGUES E PERALTA, 2008, p. 15-16).

Analisando as falas, ponderamos que há um número ínfimo de professores que não acreditam que a ADI contribua para a melhoria do trabalho docente, porém, não mostram argumentação que sustente a sua opinião em relação a isso, e, se têm, é somente por esta fala: *“Não acho que a ADI contribua para a melhoria do trabalho docente. Cada um vê do seu jeito. Eu não vejo assim” (P09, 2011).* Mas, em contrapartida, na fala de outro professor, ele acredita que essa contribuição acontece, mas *“às vezes, somente para aqueles que querem o bom desempenho dos alunos e que realmente são comprometidos com o trabalho, pois sabemos que existem aqueles que não estão nem aí” (P01, 2011 - Grifo nosso).* Observa-se que tal professor fica na dúvida quanto à importância que a ADI traz para a melhoria da prática pedagógica, uma vez que tudo depende de quem e de como o trabalho é desenvolvido.

Desse modo, podemos verificar que a questão da melhoria do trabalho docente está muito relacionada com as contribuições que a ADI proporciona e/ou não para o planejamento das ações nas quais o processo precisa desenvolver. Pensamos que não tem como haver melhoria de todo o trabalho pedagógico, se não houver um planejamento adequado para isso, ou seja, o planejamento tem que estar voltado para a realidade escolar; para o dia a dia da

instituição. Além disso, é oportuno que haja um acompanhamento de todo o processo para que o professor se sinta valorizado e passe a ter autonomia sobre as suas decisões.

A avaliação do desempenho docente só poderá ter êxito e contribuir para a qualidade do ensino se o modelo de processo conseguir sobrepor-se ao modelo de produto, tomando em consideração a *autonomia* do professor. Somente desta forma se procurará produzir a compreensão do trabalho docente, conduzindo ao reforço da sua cultura profissional (DAY, 1993, 101 – Grifo nosso).

O autor ainda advoga que para isso,

é preciso que o sistema de avaliação de desempenho elaborado seja feito numa perspectiva organizacional; evolutivo, dinâmico e democrático; prontamente aceito pelo corpo docente e equipe como um todo na busca da melhoria do trabalho pedagógico (DAY, 1993, p. 101).

Além disso,

a avaliação de desempenho deve ser partilhada, com a intenção de *acompanhar sistematicamente* o professor no seu desenvolvimento profissional, devendo esta ser não só orientada para as necessidades prescritas, mas, essencialmente, para as necessidades sentidas e manifestas por parte dos docentes nos contextos onde exercem as suas funções, de forma a que umas e outras possam, deste modo, ser por eles conscientizadas e apropriadas (DAY, 1993, p. 102 – Grifo nosso).

Assim, quando o planejamento das ações é realizado em grupo e o acompanhamento das ações é feito buscando dar suporte à atuação do professor, o trabalho desenvolvido se torna mais eficaz, e o professor passa a ter certa autonomia para o estabelecimento das suas ações. Podemos perceber isso nas falas de alguns professores e gestores: “*o estabelecimento de metas a partir de um planejamento coletivo norteia o nosso trabalho*” (P02 e P03, 2011). “*O estabelecimento de metas e ações de forma articulada com o todo dia da escola, favorece um maior desenvolvimento da prática pedagógica*” (G04, 2011). Além disso, “*o acompanhamento do desenvolvimento das mesmas (ações), orienta a equipe para a melhoria dos pontos negativos, ou seja, deixa claro em que pontos precisam melhorar*” (P 01 e P 13, 2011) e “*cada um planeja as suas ações de acordo com as metas propostas pela escola*” (P14, 2011).

Porém não podemos nos esquecer de que muitos professores discordam dessa prerrogativa pois “*não precisamos esperar para sermos avaliados para desenvolvermos um*

bom trabalho. Necessitamos sim de formação continuada” (P06, 2011). Vejamos mais alguns argumentos sobre isso:

“antigamente não havia ADI e todos tinham que planejar e trabalhar com responsabilidade” (P07, 2011).

“o planejamento é independente desta avaliação. Não é necessária uma avaliação para planejar, uma vez que, para planejar, não é preciso ser avaliado e sim ter responsabilidade e compromisso com o seu trabalho” (P09, P10 e P11, 2011).

“a responsabilidade de sempre planejar é individual e/ou da mesma área de atuação, não necessitando desta avaliação para que isso ocorra” (P05, 2011).

Assim, diante do exposto acima, é notório perceber que existe uma contradição no que diz respeito ao planejamento das atividades. Enquanto alguns professores acreditam que não é preciso haver um processo de avaliação para que o planejamento e o desenvolvimento de metas e ações possam acontecer, uma vez que *“isso é algo que deve acontecer diariamente, sem um processo de ADI”* (P06, 2011), para outros,

“o processo de ADI tende a contribuir para que as metas e ações planejadas sejam desenvolvidas de maneira mais eficaz, e, o trabalho norteado, proporciona a melhoria da prática pedagógica de cada profissional docente e também da instituição em seu todo” (P08, 2011).

Dessa forma, é possível tentar fazer um paralelo da questão do planejamento com relação a ADI ocasionar uma sobrecarga do trabalho docente, visto que é possível notar que existem mais opiniões convergentes do que divergentes, como se pode constatar pelas falas dos professores e gestores:

“A ADI contribui para o comprometimento do servidor com seu trabalho, não sendo então, uma sobrecarga ao trabalho do professor” (P14, 2011).

“Em qualquer lugar em que se trabalha, sempre deve ser buscado fazer o melhor e com a ADI não é diferente. Ela ajuda na busca desse melhoramento não sobrecarregando o trabalho docente” (P15, 2011).

“Quem faz o seu trabalho direito, faz as coisas no tempo e no prazo estipulado, quem se empenha e se interessa pelo desempenho dos seus alunos, não precisa preocupar com a sobrecarga de trabalho uma vez que estará em dia suas tarefas/obrigações” (P08, 2011).

“A ADI não se torna uma sobrecarga ao trabalho do professor, pois o tempo gasto na elaboração e avaliação da ADI é mínimo e gera ganho de tempo e recurso devido ao planejamento bem feito e o cumprimento das ações realizadas” (G01, 2011).

“A sobrecarga vem das constantes orientações da SEE e não do trabalho que é desenvolvido dentro da escola” (P11, 2011).

Porém um professor argumenta ao contrário dessas proposições, mas com um sentido positivo em relação à questão da sobrecarga do professor com a implementação da ADI.

*“Para alguns professores, a ADI se constitui como uma sobrecarga ao trabalho do professor se ele não for **comprometido** com o processo ensino-aprendizagem de seus alunos, deixando suas atividades acumularem e não cumprindo com as determinações e prazos estabelecidos” (P12, 2011- Grifo nosso).*

É possível verificar que o P11 e o G01 fazem a relação da não sobrecarga do trabalho do professor com as orientações advindas da gestão superior, como a Secretaria Estadual de Educação (SEE), e, também, com os instrumentos utilizados no processo de ADI, não ficando presos somente às atividades desenvolvidas no dia a dia da escola, mas tendo como referencial materiais mais amplos e distintos.

Diante dessas questões, constata-se que há um consenso entre os professores e gestores a respeito da ADI possibilitar o diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelo professor, no desempenho de suas atribuições, já que, para muitos, ela se tornou essencial no cotidiano da prática pedagógica dos docentes. Podemos evidenciar isso, pela fala dos sujeitos.

“Através do acompanhamento diário dos profissionais da escola (direção e equipe pedagógica), é possível diagnosticar as dificuldades x ação” (P14 e P03, 2011).

“Através do ranqueamento do IDEB, pois através dele é possível traçar um perfil de qual ponto na minha prática pedagógica preciso melhorar” (P06, 2011).

“Muitas dificuldades apontadas pelo servidor têm a ver com a administração da escola como um todo, e essa visualização permite mudanças significativas e melhorias constantes” (G01, 2011) “através do monitoramento e desenvolvimento das metas/ações do PGDI” (G03, 2011).

Nas falas acima, fica claro que as dificuldades que a ADI proporciona detectar estão muitas vezes, ligadas com o processo de ADI em si, ou seja, é *“no momento de acompanhamento das metas e ações e também na entrevista, na hora da ADI”* (G04, 2011) que se percebem os erros e os pontos negativos que precisam ser melhorados na busca de proporcionar um melhor desempenho profissional, bem como melhorar a qualidade do ensino em nosso Estado/País em sua totalidade.

Desse modo, durante todo o processo de ADI vivenciado dentro das instituições de ensino pelos professores desde a sua implementação, ponderamos que para a grande maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa, houve e continuam ocorrendo mudanças que, para alguns, podem ser consideradas como positivas e, para outros, negativas.

“Nenhuma mudança ocorreu com a implantação da ADI na escola” (P06, 2011). “A ADI é apenas mais um complemento positivo demonstrado para o servidor” (P07, 2011).

Porém,

“Foi uma mudança em conceitos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e também para dar novos direcionamentos à prática pedagógica” (P15, 2011).

“Houve maior entrosamento entre a equipe; a busca pelo desenvolvimento geral da escola e um maior interesse em formação continuada” (G01, 2011).

“Houve a melhoria no trabalho coletivo e o amadurecimento nas relações” (G04, 2011) “buscando alcançar as metas e estar no ranking do IDEB” (P13, 2011).

“Nossa nota aumentou consideravelmente conforme evidenciado nos boletins do PROEB” (P02, 2011), “buscando melhorar sempre mais” (P03, 2011).

“A direção passou a acompanhar mais diretamente as atividades desenvolvidas por cada um, orientando-nos nos pontos a serem melhorados e aperfeiçoados” (P01, 2011).

“Os servidores agora tem maior comprometimento” (G03 e P14, 2011) e “trabalham buscando ver os resultados do seu trabalho” (G02, 2011).

Assim, pelas falas de alguns sujeitos, notamos que o processo de ADI trouxe vantagens, como também, desvantagens para a prática pedagógica da escola. Vejamos algumas falas no que dizem respeito às vantagens trazidas pela ADI segundo alguns gestores e professores:

“Permite uma autoavaliação; permite ser avaliado por seus pares e promove o desenvolvimento pessoal e da escola” (G01, 2011).

“Comprometimento, planejamento e eficiência” (G03, 2011).

“Possibilita o estreitamento das relações interpessoais; contribui para o crescimento profissional e há a valorização e o reconhecimento do desempenho eficiente do servidor” (G04, 2011).

“Mais compromisso; melhor desempenho e aumento do índice de aprendizagem” (P01, 2011).

“Pagamento do prêmio por produtividade; trabalho com projetos e sempre refazendo seu planejamento” (P02, 2011).

“Reconhecimento do trabalho; organização e informação a SEE” (P06, 2011).

“Competência, responsabilidade e crescimento profissional” (P07, 2011).

“Comprometimento, trabalho em equipe e produtividade” (P13, 2011).

“Valorizar e reconhecer o servidor que faz/desempenha um trabalho bem feito; permitir o desenvolvimento do servidor em sua carreira e identificar a necessidade de capacitação do servidor” (P14, 2011).

“Melhor visão das dificuldades (pessoais e profissionais); capacidade de dimensionar os problemas que se enfrenta para diminuir barreiras para uma educação de qualidade e, verificar ao final do ano onde houve crescimento” (P15, 2011).

Porém, como verificamos pelas falas abaixo dos gestores e professores, as desvantagens também existem.

“Todos deveriam ser avaliados, tanto os efetivos como os designados” (G02, 2011).

“Traz competitividade entre os envolvidos no processo de ADI” (G03 e P05, 2011).

“Comparação; distorções nos critérios; inflexibilidade do método e, erro de julgamento” (P06, 2011).

“Participação prejudicada; falta de estímulo e desconfiança (P07, 2011).

“Muito trabalho; pressão; apreensão e injustiça” (P12 e P13, 2011).

“Não comprometimento de alguns” (P01 e P03, 2011).

“Poderá o servidor perder o cargo público ou função; todos os incentivos e premiação estão atrelados a uma boa avaliação do servidor e, poderá servir como punição para o servidor caso o gestor e a comissão de avaliação não seja composta por servidores com bastante comprometimento e imparcialidade na hora de avaliar” (P14, 2011).

De modo geral, podemos considerar que, diante dos argumentos da maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa e que estão diretamente inseridos no processo de ADI implementada nas escolas do Estado de Minas Gerais, essa avaliação trouxe muitas contribuições para o desenvolvimento da prática pedagógica. Ou seja, tornou-se um meio pelo qual se busca aperfeiçoar cada dia mais essa prática e o processo educativo, contribuindo para que os resultados das metas e ações educacionais sejam alcançados. Porém não podemos nos esquecer de que como todo e qualquer processo de mudança, a ADI também tem os seus pontos negativos, que precisam analisados e revistos de modo a não atrapalhar os reais objetivos para os quais acreditamos que ela tenha sido criada. Somente desta forma, a avaliação poderá revestir-se de um caráter essencialmente formativo e democrático,

contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional, quer para a melhoria da aprendizagem dos alunos e da escola como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procuramos compreender o movimento de mudanças no papel do Estado, ao longo dos anos de 1990, e suas características em diversas fases e, em especial a fase do Estado Gerencial nas suas relações e determinações na configuração das políticas e reformas educacionais. As transformações do Estado foram relevantes para definir a perspectiva de análise sobre a temática desta dissertação, pois permitiu o desenvolvimento de um referencial teórico-metodológico que possibilitasse entender que as políticas educacionais vigentes contribuem para as reformas e mudanças educacionais. Por decorrência, nosso foco foram as proposições e os procedimentos oficiais de controle do trabalho dos profissionais da educação, a chamada *Avaliação de Desempenho Individual (ADI)* na rede estadual de ensino em Minas Gerais.

No decorrer desta pesquisa, foi possível constatar que o Estado passa por uma reconfiguração de seu papel, ou seja, o Estado passa a ser mais regulador, avaliador e gestor do processo político-administrativo-social e menos provedor. “Parece ser cada vez mais comum à ideia de que vivemos no Brasil um crescente desajuste e, mais do que isso, um acentuado declínio das funções do Estado e da administração pública” (COUTINHO, 2003, p. 956). O período focado por este estudo (2003 – 2010) é caracterizado por um momento de acentuação do estado gerencial, cujas bases foram estruturadas na reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso/FHC (1995 – 2002), tendo influenciado de maneira significativa em mudanças na administração pública em todo o país, e em específico, na área da educação no Estado de Minas Gerais (MG).

Nesse sentido, percebe-se a preocupação dos governos em estimular uma mobilização em torno da melhoria da qualidade da educação. Se, por um lado, as funções do Estado estão diminuindo, por outro, existe uma forma de tentar reorganizar a estrutura educacional presente nas instituições de ensino uma vez que se percebe que a educação está, a cada dia, mais voltada à reprodução social dos interesses dominantes. Nesse caso, cabe-nos afirmar que passamos a vivenciar um modelo de administração pública gerencial, cuja filosofia se baseia numa nova gestão administrativa, focada nos resultados, e o Estado passa de produtor direto de bens e serviços para indutor e regulador do desenvolvimento tendo, com isso, levado os

cidadãos a pensar que terão maior participação nas decisões. Assim, criam-se novas concepções de Estado, mercado, economia, escola e administração pública o que é considerado, elemento fundamental no processo de desenvolvimento econômico e social do país.

O novo contexto cultural em curso no mundo alcançou a educação brasileira de forma mais efetiva na década de 1990, com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil com as novas proposições de Plano Decenal da Educação para Todos de 1993 e, principalmente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Nessa última década, são oferecidas proposições de novos tempos escolares, avaliações, financiamentos e formação que permitiram a introdução na forma legal de novas sistemáticas para o ensino básico no Brasil em específico, no Estado de Minas Gerias (MG).

Nesse sentido, podemos perceber que no Estado de MG, uma nova forma de administração pública é instituída. Essa nova forma de gestão, baseada na administração gerencial, tem raízes na administração de empresas privadas, sendo este modelo transferido para o setor educacional o que prevalece a ideia de modernização. “A gestão do sistema e das escolas passou a simular o mercado com foco nos resultados obtidos em testes, ajuste fiscal, com a comunidade sendo chamada para assumir novos papéis e responsabilidades na gestão e, principalmente, com a responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos” (BRAGANÇA JÚNIOR, 2011, p. 179). Tudo isso é feito com o intuito de melhorar a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino.

Desse modo, podemos dizer que os preceitos do Estado Gerencial, no setor educacional mineiro, foram possibilitados por governadores de MG anteriores a partir das reformas administrativas desenvolvidas. Mas, falando em específico do governo Aécio Neves, é passível de dizer que ele trouxe em seus dois mandatos (2003 – 2010), uma forma diferenciada de retomar as bases do Estado Gerencial na gestão em MG. Isso se deu por meio do programa denominado “*Choque de Gestão*”. Ou seja, Aécio Neves promoveu cortes em despesas e foi reformulando, aos poucos, o Estado, para torná-lo, na perspectiva neoliberal, mais eficiente e moderno. Com o projeto Escola Sagarana, apresentando princípios de humanismo e democracia, dava continuidade às políticas em curso do governo anterior. Sem fazer alteração na estrutura do Estado, manteve-se a política de precarização do trabalho docente, mas avançou, entre outros, na institucionalização da avaliação externa das escolas como foi possível perceber pela pesquisa empírica.

Com o presente estudo, verificamos que se confirma uma administração pública gerencial na educação para cujo setor Aécio Neves fez várias mudanças. Essa nova forma de gestão no setor educacional é a manifestação/intervenção do Estado avaliador e regulador; do novo modelo de administração reafirmado com estratégias de acordo de resultados entre as secretarias e o governo, ou seja, são oferecidos prêmios e/ou castigos com base no mérito e no cumprimento das metas estabelecidas.

O estudo confirmou que o governo mineiro instituiu a meritocracia por meio do processo denominado Avaliação de Desempenho Individual (ADI), dos servidores da educação básica com o intuito de buscar a melhoria da qualidade da educação no estado. Assim sendo, podemos considerar que a reforma implementada no campo educacional em MG, por meio da ADI, teve e continua tendo o objetivo “implícito” de fiscalizar a prática pedagógica dos profissionais da educação, sendo parte de um procedimento do modelo de gestão implantado pelo Estado que trata, sobretudo, de valorizar o produto do desempenho do profissional em detrimento do processo vivenciado pelos docentes. Foi uma instrumentalização que possibilitou justificar, na implementação da meritocracia em específico no campo educacional, uma melhoria e crescimento dos resultados estatísticos nas avaliações externas.

Dessa forma, aos poucos, com este processo de ADI, o governo mineiro foi construindo um sistema que responsabilizasse os profissionais da escola pelo sucesso e/ou fracasso escolar, na medida em que passou a cobrar deles (dos professores), alternativas para atingir os objetivos institucionais propostos, ou seja, alternativas que se “traduzem para os trabalhadores do ensino em comprometer-se e responsabilizar-se pelos resultados, sendo reflexivos e sugestivos, mas não a ponto de questionar o sistema ou as injustiças” (BRAGANÇA JÚNIOR, 2011, p. 176), estando à educação subordinada as transformações sociais. Cria-se então, na educação, um ambiente similar ao das empresas privadas, ou seja, a busca cada vez mais acentuada de melhores resultados por meio de um ambiente competitivo, pois o modelo estabelecido para avaliar o desempenho docente dos servidores da educação de MG, apresenta-se mais voltado para quantificar e fiscalizar as atividades realizadas no interior de cada instituição. Nesse sentido, oferecem-se prêmios/incentivos por mérito tanto individual quanto coletivos, ao invés de contribuir para o desenvolvimento de uma proposta formativa e de reflexão do processo de ADI em si, capaz de indicar novos horizontes e novas perspectivas para a área da educação.

Pensando dessa forma, constatamos que a ADI dos servidores precisa, sim, ter como foco o desempenho dos profissionais, mas não só isso, ela deve estabelecer de maneira concreta e significativa a sua relação com a melhoria da qualidade da educação e da prática pedagógica, levando os docentes a compreendê-la de forma eficaz, despertando-os para uma reflexão crítica sobre o assunto, integrada a uma análise da educação pública de qualidade e emancipadora, em que as pessoas envolvidas possam se tornar sujeitos de seus próprios processos de crescimento. Se esse processo não acontecer, não vemos por que ela deve existir e ser realizada.

Cabe considerar que, a partir dessa pesquisa, conseguimos conhecer a realidade da ADI dos servidores públicos estaduais da cidade de Uberlândia e a sua relação com as proposições das políticas públicas, voltadas para a melhoria da qualidade do trabalho docente. Foi possível constatar a compreensão mais aprofundada sobre as políticas públicas, inseridas no processo de ADI.

A pesquisa empírica teve um caráter qualitativo uma vez que este modelo de pesquisa permite a interação do pesquisador com a realidade pesquisada. Foram aplicados questionários abertos para gestores e professores de cinco escolas da rede estadual de ensino da cidade de Uberlândia totalizando 21 entrevistados (05 gestores e 16 professores). Vale destacar que dentre os cinco gestores, apenas um não respondeu ao questionário alegando que devido ao acúmulo de trabalho, não foi possível responder o questionário. Todas as escolas pesquisadas trabalham com alunos do 1º - 5º Ano do Ensino Fundamental atendendo a uma clientela acima de 150 alunos.

Quando consideradas as perspectivas dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa quanto à política de implementação da ADI na prática docente foi possível perceber que a grande maioria do grupo acredita que esse novo modelo implementado para acompanhar o desempenho profissional é algo inovador e benéfico se realizado de maneira correta e com esclarecimentos dos seus reais objetivos. Os professores enfatizaram a importância de se conhecer os instrumentos para o processo de ADI para que tal ação ocorra com clareza e para que o trabalho pedagógico seja eficiente. Porém, no caso dos gestores, a ADI em geral, é vista como avanço, mas que falta ainda por parte do governo um esclarecimento maior a respeito das políticas públicas e intencionalidades que estão por detrás de uma melhor qualidade na educação que tanto se fala.

Na realização da pesquisa, foi possível perceber que os gestores priorizam mais os aspectos legais, organizacionais e administrativos do processo de ADI uma vez que este é um instrumento para o estabelecimento e cumprimento de metas e regras de acordo com a legislação. Já os professores, priorizam e valorizam mais o aspecto voltado para a prática pedagógica com um maior comprometimento e recursos dos profissionais da educação.

Em relação, a institucionalização da ADI no trabalho docente, para a grande parte dos gestores, com a implementação e desenvolvimento da ADI permitiu uma maior relação da escola com a nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) uma vez que o trabalho que é desenvolvido está diretamente ligado à busca de melhores resultados da instituição bem como dos estudantes. Na visão de apenas um gestor, não há relação existente entre a ADI e o IDEB, porém notamos pelas falas da maioria dos entrevistados, tanto dos gestores quanto dos professores, que os resultados das avaliações externas realizadas pelo governo influencia de maneira positiva e/ou negativa na ADI dos profissionais da educação uma vez que o resultado do desempenho do aluno está diretamente relacionado a forma pela qual o profissional desenvolve sua prática. Assim, faz com que o professor tenha que se empenhar e esforçar cada dia mais, exigindo mais horas de trabalho para um processo de desenvolvimento das atividades que seja quase que “perfeito”.

Quando se fala da institucionalização da ADI quanto a permitir a premiação dos servidores que obtiverem sua nota satisfatória na avaliação (acima de 70%), é interessante perceber que grande parte dos professores acredita que a ADI não é um processo que desencadeia para que isso ocorra. Porém, ao analisar os documentos oficiais do governo, as falas dos professores se mostram contraditórias, pois os servidores que obtiveram na sua avaliação de desempenho nota satisfatória, recebem o prêmio por produtividade pago anualmente aos servidores. Dessa forma, é notável e possível dizer que a ADI está voltada para uma avaliação meritocrática que busca cada vez mais uma maior produtividade do trabalho desenvolvido estando relacionado com o compromisso do resultado final, o que favorece uma maior competitividade entre funcionários e instituições.

De maneira geral, tanto os gestores quanto os professores ouvidos nessa pesquisa acreditam que a institucionalização da ADI abriu perspectivas de mudanças no sentido de conscientizar os educadores da importância de se ter um maior comprometimento da equipe pedagógica com o trabalho desenvolvido sendo mais um complemento a prática cotidiana.

Por fim pensamos que se fazem necessárias alternativas que se contraponham ao atual modelo de avaliação institucional, considerando a situação de desafios atuais e pertinentes para todos os envolvidos com o processo educativo. Ou seja, há uma necessidade da articulação entre políticas institucionais e pedagógicas, para que a melhoria da qualidade da educação - de que tanto se fala e que ao mesmo tempo, se busca - possa acontecer verdadeiramente e de maneira democrática.

Portanto, entendemos que vários aspectos do processo de ADI se configuram em desafios e demandam estudos e pesquisas. Os caminhos dos limites e das possibilidades são desafiadores, e as perspectivas quanto ao futuro, não podem ser únicas. Se as políticas públicas instituídas são uma resposta do Estado às pressões e cobranças advindas da sociedade, faz-se necessária, então, a articulação entre todos os segmentos da sociedade em prol de uma educação de mais qualidade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº.75, p. 15 - 32, 2001.

ANASTASIA, Antônio Augusto. Antecedentes e Origem do Choque de Gestão. In: VILHENA, Renata. **O Choque de Gestão em Minas Gerais**: políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 13 - 40.

_____. **Plano do governo Antônio Anastasia**. Disponível em http://www.band.com.br/jornalismo/eleicoes2010/candidatos/mg/p_Anastasia.pdf. Acesso em 05 dez. 2010a.

_____. ANASTASIA vai melhorar salário dos professores. **Blog Aécio, gestão de qualidade**. Disponível em <http://aeciogestaodequalidade.blospot.com/2010/09/anastasia-vai-melhorar-salarios-dos.html>. 13 set 2010. Acesso em 18 dez. 2010b.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação Produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: Dourado, Luiz Fernandes; PARO, Vitor. **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 13 – 27.

ARRETCHE, Marta. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 14, n 40. São Paulo, jun. 1999, p. 111 – 141.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores de performatividade. **Revista portuguesa da educação**. Vol. 15, nº 02. Minho, 2002, p. 3-23.

BARROSO, João. O Estado, educação e a regulação das políticas sociais. In: **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v.26, nº 92, p. 725 – 751. Especial- Out. 2005.

BONAMINO, Alicia e MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, vol.23, nº 80, p.371-388, set 2002.

BRAGANÇA JÚNIOR, Anízio **O Estado e as Políticas educacionais do governo Aécio Neves (2003 – 2010)**: uma análise a partir da reforma do Ensino Médio mineiro. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós Graduação em Educação, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de dez. de 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. **Plano Diretor da reforma do Estado**. Brasília, novembro, 1995.

_____. **Plano de Desenvolvimento da educação**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Decreto n 6094/2007, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Brasília, DF: Casa Civil, subchefia de assuntos jurídicos, 2007.

_____. **Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências: In: BRASIL. Congresso.Senado. 500 anos de legislação brasileira. 2. ed. Brasília, 2001a. CD3: Brasil República

_____. **Lei nº 11.274, 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do Setor Público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

BRESSER PEREIRA, L.C. **A Reforma Gerencial do Estado de 1995**. Trabalho apresentado ao seminário Moderna Gestão Pública patrocinado pelo Instituto Nacional de Administração Pública. Lisboa, 30-31 de março, 2000.

_____. **A reforma do aparelho do Estado e a Constituição de 1988**. Texto para Dissertação ENAP nº 01, 1995.

_____. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismo de controle**. 1997a (Cadernos Mare da Reforma do Estado, v. 01).

BRITO, L.E.P.F. **A educação na reestruturação produtiva do capital**: um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003 – 2008), 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

BROGIATO, Luiz Santo. **Avaliação da aprendizagem**: mapeando concepções de professores de um curso de Ciências Econômica. Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina, 2008.

CARVALHO, Inaiá e SOUZA, Celina. Reforma do estado, descentralização e desigualdade. Lua Nova, **Revista de cultura e Política**, nº 48. São Paulo: Cedec, 1999.

CASTIONI, Remi. **Da qualificação à competência: dos fundamentos aos usos** – o PLANFOR como dissimulador de novos “conceitos” em educação. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2002.

CHACUR, C.R.S.L. e DIAS DA SILVA, M.H.G.F. **O ensino de 5ª – 8ª séries: pistas para a compreensão da escola pública**. Boletim do Departamento de Didática: a situação de ensinar e aprender. Araraquara, ano IX, nº 6, 1990, p. 29 – 40.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. São Paulo: Atlas, 2004.

COELHO. M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.

CORREA, I.M. Planejamento estratégico e gestão pública por resultados no processo de reforma administrativa no estado de Minas Gerais. **Revista Administração Pública** (on-line). Vol. 41, nº 03, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122000300006&script=sci_abstract&tlng=PT>. Acesso em: 10 dez. 2010.

COUTINHO, C.N. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CUNHA, E. de P. e CUNHA, E.S.M. **Políticas públicas e sociais**. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 12.

DALBEN, Adilson. Avaliação Institucional Participativa na educação básica: possibilidades, limites e potencialidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2008.

DAY, C. Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In: A. Estrela & A. Nóvoa (orgs). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora. 1993, p. 95-114.

DUARTE, Kenia. Acordo de Resultados In: VILHENA, Renata et. all. (Org). **O Choque de Gestão em Minas Gerais: política da gestão pública para o desenvolvimento**. BH: UFMG, 2006.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21-29, fev. 2003.

FERRÃO, M. E. et. al. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.18, n.1/2, p. 111-130, 2001.

FONSECA, Marília. **Novos modelos de gestão da educação básica**: o que mudou na escola? Projeto integrado de pesquisa. 2001, p. 23.

FREITAS, Luis Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas? São Paulo: Moderna, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T., GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

GUIMARÃES, Tadeu Barreto et. al. (Org.). **Estado para Resultados**: avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

HYPÓLITO, A.L.M..Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional**, v.27, 2008. .63-78,

LIMA, Antonio Bosco de, et. al. **Nossa atual herança da reestruturação do Estado Brasileiro nos anos 1990**: a lógica gerencial de organização. Trabalho apresentado no VI Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia: UFU, 21 – 23/11/2011.

LIMA, Antônio Bosco. Estado, políticas públicas e educação no Brasil. In: LUCENA, C. (Orgs.). **Capitalismo, estado e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p. 133 – 150.

LOURENCETTI, G. C. **Mudanças sociais e reformas educacionais**: repercussões no trabalho docente. Tese (doutorado). Araraquara: UNESP, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. Entrevista concedida ao Sistema de Comunicação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2005. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br>> Acesso em 28 set. 2010.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986, p. 11- 12.

MACHADO, Lucília. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições** (Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP). Campinas, v. 13, nº 1(37), p. 93 – 124, jan.-abr. 2002.

MARINI, Caio et.al. (Orgs.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais**: políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006..

MARTINS, Humberto Falcão et. al. Acordo de Resultados. In: VILHENA, Renata (Orgs.). **O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento.** Belo Horizonte: UFMG, 2006, p 95 – 107.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A avaliação e a regulação: o professor e a responsabilização dos resultados. **Coleção Didática e Prática de Ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 703 – 729.

_____. Análise da versão preliminar da proposta de Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior. **Ver a Educação.** Belém, vol. 07, nº 01 e 02, jan – dez./2001, p. 145 – 154.

MELO, Marcus André. As sete vidas da agenda pública brasileira. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** São Paulo: Cortez, 1998. p. 11-28.

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, nº2. Belo Horizonte, ago./dez. 2004, p. 139-151.

MELO, Marcelo Paula de; FALEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Marian Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso.** São Paulo:Xamã, 2005b, p. 175 – 192.

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.

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 do Estado de Minas Gerais, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Escola Sagarana: educação para a vida com a dignidade e esperança.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 2001.

_____. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado.** Disponível em:<http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/publicações/plano_mineiro_des_integrado.a.sp>. Acesso em: 17 dez. 2010.

_____. **Biografia do governador Antonio Augusto Anastásia.** Disponível em <http://www.mg.gov.br/governomg/comunidade/governomg/governo/governador/5794>. Acesso em 06 dez. 2010a.

_____. **Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais.** Órgão Oficial dos Poderes Do Estado. Belo Horizonte, Ano CXVI, nº 67, sexta-feira, 11 abr. 2008.

_____. Matriz de Referência para Avaliação. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**. Secretaria de Estado da Educação. Belo Horizonte: MG, 2009.

_____. **Cartilha sobre a Avaliação de Desempenho Individual**. 2006.

_____. **Manual da Avaliação de Desempenho Individual dos Servidores da Secretaria do Estado da Educação**. Governo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

_____. **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 de provimento efetivo e do detentor de função pública na Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual.

_____. **Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003**. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências.

_____. **Lei nº 1086, de 16 de abril de 2008**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais.

_____. **Lei nº 14.694, de 30 de julho de 2003**. Disciplina a avaliação de desempenho institucional, o Acordo de resultados, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, a aplicação de recursos orçamentários provenientes de economias com despesas correntes, no âmbito do poder executivo e dá outras providências. Diário do Executivo, Belo Horizonte, 31 ago. 2003.

_____. **Lei nº 18.975, de 29 de junho de 2010**. Fixa o subsídio das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo Estadual e do pessoal civil da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar nº 100, de 05 de novembro de 2007**. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada - Ugeprevi - do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência - Ceprev -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002, efetiva os servidores designados da Educação e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 43.671 de 04 de dezembro de 2003**. Regulamenta a concessão da Adicional de Desempenho – ADE, no âmbito da Administração Pública Direta, Autárquia e Fundacional do Poder Executivo Estadual.

_____. **Decreto nº 43.672, de 04 de dezembro de 2003**. Estabelece as 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 Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual.

_____. **Decreto nº 43.674, de 04 de dezembro de 2003.** Dispõe sobre a aplicação, no âmbito do Poder Executivo, de recursos em desenvolvimento institucional e prêmio por produtividade, provenientes da economia de despesas de que trata a Lei nº 14.694, de 30 de julho de 2003.

_____. **Decreto nº 43.675 de 04 de dezembro de 2003.** Dispõe sobre a avaliação institucional, o Acordo de Resultados e a autonomia gerencial, orçamentária e financeira no âmbito do Poder Executivo.

NASSUNO, Marianne. O controle social nas organizações sociais no Brasil. In: BRESSER PEREIRA, L.C. e GRAU, Nuria Cunnil. **O público não-estatal na reforma do Estado.** Rio de Janeiro: FGV, 1999.

NEVES, F.S. e MELO, F.C.S. **O estado para resultados em Minas Gerais: inivações no modelo de gestão.** Artigo, s/d.

NORONHA, M.M.B. **Condições do exercício profissional da professora e seus possíveis efeitos sobre a saúde:** o estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais, 2001. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em saúde pública. Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros.

OLIVEIRA, Dalila. **Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil.** Sinopse do *Survey* Nacional. GESTRADO/UFMG, 2010.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.89, set/dez 2004, p.1127-1144.

PARO, V. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, vol.28, jul/dez, 2002.

PIMENTA, C.C. A Reforma Gerencial do Estado Brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro**, v. 32, nº 05, p. 173 – 199, set./out., 1998.

PINTO, V.G. **Educação:** a voz do governo. Entrevista partes 1 – 4. Disponível em: <<http://www.voz.org.br/arena>> Acesso em 12 jan. 2011.

POPKEWITZ, Tomas S. **Reforma educacional:** uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Trad. De Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

PREFEITURA DE SÃO FRANCISCO. Entrevista com Aécio Neves. Disponível em <http://www.saofranciscomg.com.br/noticias/exibir/exibir/php?noticia=282>. Acesso em 28 jun.2008/2010.

RICCI, R. **Avaliação de desempenho na educação mineira:** o empresariamento do serviço público. 13 mar. 2009. Disponível em <http://www.domtotal.com.br/colunas/detalhes.php?artid=522>. Acesso em 19 jan. 2011.

RODRIGUES, A. e PERALTA, H. **Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores**. Ministério da Educação: DGRHE, 2008.

ROPE, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 2001.

ROSÁRIO, Maria José A.; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Orgs). Avaliação Institucional como política pública. In: **Políticas públicas educacionais**. Campinas: Alínea, 2008, p. 89 – 129.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. Precarização do Trabalho Docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.89, set/dez 2004, p.1203-1225.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Vol. 05, nº 89. Campinas, set/dez, 2004, p. 1145 -1157.

SANTOS, O.J. Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. **Trabalho & Educação**. NETE/FAE/UFMG, nº 09, jul/dez, 2001.

SILVA, J.; et. al. Avaliação de Desempenho Individual. In: **O Choque de Gestão em Minas Gerais**: políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 161 - 189.

SINDIFISCO MG. **A verdade sobre o “choque de gestão” do governo de Minas**. Belo Horizonte: Pampulha, 2010. Caderno Sindifisco MG.

SORDI, Mara Regina Lemes de; SOUZA, Eliana da Silva. **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem: Secretaria de Educação de Campinas. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009.

SOUZA, Celina. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, nº 51, p. 15-20, fev. 2003.

SOUZA, Sandra Zásquia Lian de e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. In: **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. Vol. 01, nº 01. São Paulo: Cortez, 2003, p. 873 – 891.

TORRES, M.D.F. A evolução da administração pública brasileira. In: **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 139 – 216.

VILHENA, Renata. Rumo à segunda geração do choque de gestão. In: **O Choque de Gestão em Minas Gerais**: políticas da gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 351 – 356.

WASELFISZ, J. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 65-72, 1991.

Sites:

www.portaldoibed.inep.gov.br. Acesso em 16/10/2011.

www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/421-simave. Acesso em 16/10/2011.

www.supesquisa.com/o_que_e/pac.html. Acesso em 23/10/2011.

www.portalmec.gov.br/arquivos/pde/ideb.html. Acesso em 16/10/2011.

www.caed.ufjf.br. Acesso em 16/10/2011.

www.planejamento.mg.gov.br. Acesso em 20/11/2011.

www.br.answers.yahoo.com/question/index?qid=209063045931AAxPN3d. Acesso em 17/02/2012.

www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1693-gerenciamento-escolar-e-informatizado-na-rede-estadual. Acesso em 27/06/2012.

www.pt.wikipedia.org/wiki/Meritocracia. Acesso em 17/02/2012.

www.controladoriageral.mg.gov.br/institucional/integracao-institucional. Acesso em 27/06/2012.

ANEXOS

ANEXO 1



Universidade Federal de Uberlândia

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

E-Mail: ppged@faced.ufu.br

**Av. João Naves de Ávila, 2121- Campus S. Mônica-BI. "G". CEP 38400-902
Uberlândia-MG. Fone/fax OXX 034 3239-4212**

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a aplicação de entrevistas aos diretores e professores das Escolas Estaduais de Uberlândia/MG como parte integrante do projeto de dissertação de Mestrado intitulado "**A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS EM UBERLÂNDIA/MG (2003 - 2010)**" desenvolvido pela aluna Cintia D'Angelo da Silva Gouveia do curso de Mestrado em Educação - UFU - na linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Sarita Medina da Silva, com o objetivo de analisar a lógica dos processos de avaliação de desempenho individual de diretores e professores da rede estadual de ensino de Uberlândia, tendo em vista suas implicações na qualidade da educação.

Nome

Joyce de Fátima Magnini
Diretor SRE/Uberlândia
MASP-385.090-6
DAD-6 MG-28/07/07

Cargo que exerce

ANEXO 2



Universidade Federal de Uberlândia
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus S. Mônica–Bl. “G”. CEP 38400-902 Uberlândia-MG.
 Fone/fax0XX 034 3239-4212

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS EM UBERLÂNDIA/MG (2003 – 2010)**, sob a responsabilidade da pesquisadora Prof^a Dra. Sarita Medina da Silva, (sarita@ufu.br) fones (34) 3239-4163 e 99772971, professora da FACED – UFU e da aluna Cíntia D’Ângelo da Silva Gouveia (cintiadangelo@yahoo.com.br), fone (34) 9134-8254 – mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Federal de Uberlândia.

Nessa pesquisa, buscamos analisar a lógica dos processos de avaliação de desempenho individual dos professores da rede estadual de ensino da cidade de Uberlândia, tendo em vista suas implicações na qualidade da educação. Para tanto, solicitamos sua participação através da aplicação de um questionário fechado. Esclarecemos que os resultados da pesquisa serão utilizados para publicação científica, porém, em nenhum momento você será identificado, atendendo ao Código de Ética da Pesquisa com Seres Humanos. Você é livre para desistir da participação na pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou represália, sem ônus ou ganho financeiro por participar deste estudo. Em caso de dúvidas, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia pelo fone (34) 3239-4531. Para seu conhecimento, segue anexo roteiro com as questões do questionários a serem aplicados.

De acordo,

Uberlândia, _____ de _____ de 20_____

Aluna de Pós-Graduação

Participante

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Caro Professor(a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de verificar qual é a visão dos servidores (professores) sobre a Avaliação de Desempenho individual – ADI implementada na Rede Estadual de Ensino de MG. Para tanto, gostaríamos de contar com sua participação respondendo às perguntas deste questionário. Agradecemos pelas informações e pela valiosa contribuição, pois certamente enriquecerão nosso estudo.

Á pesquisadora

1. Dados pessoais e profissionais

Nome: (opcional) Sexo: () Feminino () Masculino

Curso de Graduação: Curso de Pós Graduação: Tempo em outras funções Tempo nessa escola

Tempo na função de professor Em que série(s) atua? Que disciplina(s) já ministrou e/ou ministra?

2. Qual é a sua opinião sobre a Avaliação de Desempenho Individual – ADI implementada na escola?

3. Quanto a ADI, você considera que se trata de uma inovação? Sim () Não () Quais?

4. Quanto á ADI dos servidores da educação do Estado de Minas Gerais nessa escola:

Há quanto tempo ela é desenvolvida? Você acha que ela é necessária? Sim () Não () Por quê?

5. Antes de ser implementada a ADI nessa escola:

- Foram realizados estudos, leituras de preparação para esclarecimentos sobre sua realização e resultados (retorno para a escola)? Sim () Não () Com qual objetivo?
- Após sua participação na ADI você mudou de opinião e expectativa sobre ela? Sim () Não () Por quê?

6. Há resistências dos professores em serem avaliados ? Sim () Não () Quais são os argumentos?

7. A ADI contribui para melhoria da qualidade do trabalho do professor? Sim () Não (). De que forma?

8. A ADI favorece um maior comprometimento do docente com o trabalho? Sim () Não () Por quê? 9. Você acha que essa avaliação de desempenho estimula a busca de maior produtividade entre os docentes? Sim () Não () Por quê?

10. Você acha que a ADI constitui uma estratégia de controle e pressão sobre o desempenho do professor? Sim () Não () Por quê?

11. Você considera que a ADI propicia vantagens financeiras e competitividade? Sim () Não ()

12. Você considera que a ADI contribui para a sobrecarga de trabalho dos professores? Sim () Não () Por quê?

13. Ela favorece o ranqueamento das escolas em busca de bons resultados no IDEB? Sim () Não () Por quê?

14. A ADI orienta e facilita o planejamento das ações/atividades da escola e da sala de aula? Sim () Não () Por quê?

15. Ela possibilita diagnosticar as dificuldades enfrentadas pelo professor no desempenho de suas atribuições? Sim () Não () Como?

16. Quais foram às mudanças ocorridas na escola com implantação da ADI?

17. Cite três (03) **vantagens** e três (03) **desvantagens** da Avaliação de Desempenho Individual – ADI

18. Se você pudesse escolher você participaria da ADI? Sim () Não () Por quê?

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO PARA GESTORES

Caro Gestor,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de verificar qual é a visão dos servidores (professores) sobre a Avaliação de Desempenho individual – ADI implementada na Rede Estadual de Ensino de MG. Para tanto, gostaríamos de contar com sua participação respondendo às perguntas deste questionário. Agradecemos pelas informações e pela valiosa contribuição, pois certamente enriquecerão nosso estudo.

Á Pesquisadora

1. Dados pessoais e profissionais

Nome: (opcional) Sexo: () Feminino () Masculino

Curso de Graduação: Curso de Pós Graduação

Tempo na função de gestor? Tempo em outras funções e nessa escola?

2. Qual é a sua opinião sobre a Avaliação de Desempenho Individual – ADI (contando que ora é executor, ora é sujeito/protagonista do processo da ADI)?

3. Quanto a ADI, você considera que se trata de uma inovação? Sim () Não () Quais?

4. Quanto á ADI dos servidores da educação do Estado de Minas Gerais:

Desde quando ela é desenvolvida? E, nessa escola? Você acha que ela é necessária? Sim () Não () Por quê?

5. Antes de ser implementada a ADI nessa escola:

- Foram realizados estudos, leituras de preparação para esclarecimentos sobre sua realização e resultados (retorno para a escola)? Sim () Não () Com qual objetivo?

- Como a ADI é feita/realizada nesta escola?

- Quem a realiza e quem participa?

6. Há resistências dos professores em serem avaliados? Sim () Não () Quais são os argumentos?

7. A ADI contribui para melhoria da qualidade do trabalho pedagógico da escola? Sim () Não () De que forma?

8. A ADI favorece um maior comprometimento dos profissionais com o trabalho? Sim () Não () Por quê?

9. Você acredita que a ADI constitui uma estratégia de controle e pressão sobre o desempenho dos profissionais? Sim () Não () Por quê?

10. Você considera que a ADI propicia vantagens financeiras e competitividade na busca de uma maior produtividade? Sim () Não () De que tipo?

11. Você considera que a ADI contribui para a sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação? Sim () Não () Por quê?

13. A ADI orienta e facilita o planejamento das ações/atividades da escola? Sim () Não () De que maneira?

12. Ela favorece o ranqueamento das escolas em busca de bons resultados no IDEB? Sim () Não () Por quê?

14. Ela possibilita diagnosticar as dificuldades enfrentadas pelo gestor no desempenho de suas atribuições? Sim () Não () Como?

15. Quais foram às mudanças ocorridas na escola com implantação da ADI?

16. Cite três (03) **vantagens** e três (03) **desvantagens** da Avaliação de Desempenho Individual – ADI

17. Se você pudesse escolher você participaria da ADI? Sim () Não () Por quê?

ANEXO 4



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

ANEXO I

(a que se refere a Resolução SEPLAG/SEE nº 7110, de 06 de julho de 2009)

PLANO DE GESTÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL

1- IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR AVALIADO	
Nome:	Masp:
Cargo/Disciplina/Função:	Nº Cargo/admissão:
Unidade de Lotação (Superintendência da Unidade Central ou Regional)	Diretoria/Escola:
2- IDENTIFICAÇÃO DA CHEFIA IMEDIATA	
Nome:	MASP
Cargo:	Unidade de Exercício:
3 – PERÍODO AVALIATÓRIO OU ETAPA DE AVALIAÇÃO: __/__/__ a __/__/__ .	
4 – DIAGNÓSTICO	
Qualidades do servidor que contribuem para desempenho satisfatório (auto-avaliação do servidor)	
Dificuldades do servidor que interferem no desempenho (auto-avaliação do servidor)	
5 - INFORMAÇÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO	
Data: ____/____/____	
_____	_____
Assinatura Servidor / MASP	Assinatura Chefia / MASP

6 – REGISTRO DE METAS, AÇÕES E ACOMPANHAMENTO DO RESULTADO DA META

METAS	AÇÕES	ACOMPANHAMENTO DO RESULTADO DA META		
		1º MOMENTO DATA ____/____/____	2º MOMENTO DATA ____/____/____	OBSERVAÇÃO
		LEGENDA	LEGENDA	

7- INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Assinatura chefia _____

Assinatura servidor _____

- Legenda:
- A - Executou as ações e alcançou a meta
 - B - Executou as ações e alcançou parcialmente a meta
 - C - Executou as ações e não alcançou a meta

- D - Executou parcialmente as ações e não alcançou a meta
- E - Não executou as ações e não alcançou a meta

ANEXO 5



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AVALIAÇÃO – PARTE II
ANEXO V – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Servidor: _____ Masp: _____
Cargo/Disciplina: _____ Nº. adm.: _____
Escola Estadual: _____ Cód.: _____
Lotação: _____ Período/Etapa: ____/____/____ a ____/____/____
SRE

Cargo: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – PEB				
CRITÉRIO I – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL		1 a 5 pts.	Peso	Total
1	Participa de grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, eventos e palestras disponibilizados pelo sistema; estuda e se orienta pelos materiais institucionais da SEE e outros.		2	
2	Compartilha conhecimentos, informações, dificuldades, soluções e práticas exitosas que agregam valor ao trabalho.		1	
SUBTOTAL – 15 pontos				
CRITÉRIO II – RELACIONAMENTO INTERPESSOAL		1 a 5 pts.	Peso	Total
1	Relaciona-se cordialmente com todos do seu ambiente de trabalho e com o público em geral, cumpre as normas legais e as decisões pactuadas ou emanadas das instâncias hierárquicas, agindo segundo os princípios éticos que norteiam a administração pública.		1	
2	Respeita a diversidade, adotando práticas inclusivas e éticas no relacionamento com a comunidade e com os alunos em sala de aula.		1	
3	Participa do trabalho de equipe e das ações da escola que envolvem interação com as famílias e alunos, contribuindo para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, recreação e convivência.		1	
SUBTOTAL - 15 pontos				
CRITÉRIO III – COMPROMISSOS PROFISSIONAL E INSTIUCIONAL		1 a 5 pts.	Peso	Total
1	Cumprir com responsabilidade suas atribuições e atender as normas da administração pública relativas à assiduidade e pontualidade		2	
2	Participa de projetos e ações coletivas e da realização das avaliações internas e externas da aprendizagem dos alunos.		1	
3	Zela pela conservação de todo patrimônio público da instituição.		1	
SUBTOTAL - 20 pontos				

ANEXO 5



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AVALIAÇÃO – PARTE II
ANEXO V – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Servidor: _____ Masp: _____
Cargo/Disciplina: _____ Nº. adm.: _____
Escola Estadual: _____ Cód.: _____
Lotação: _____ Período/Etapa: ____/____/____ a ____/____/____

SRE

Cargo: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – PEB

CRITERIO IV – HABILIDADES TÉCNICAS E PROFISSIONAIS		1 a 5 pts.	Peso	Total
1	Planeja seu trabalho, participa da construção do Projeto Pedagógico da escola, elabora e executa o planejamento didático anual e planos de aulas observando as diretrizes curriculares estaduais.		1	
2	Analisa e utiliza os resultados de avaliações internas e externas para diagnosticar os níveis de aprendizagem dos alunos, avaliar a eficácia do ensino e implementar intervenções pedagógicas quando necessário.		1	
3	Facilita a aprendizagem utilizando materiais didáticos e processos pedagógicos que estimulam e desafiam os alunos na superação das dificuldades.		1	
4	Apresenta aos pais ou responsáveis os resultados das avaliações de aprendizagem e os indicadores do desenvolvimento do aluno e busca caminhos para superar dificuldades identificadas.		1	
5	Desenvolve eficiente gestão de sala de aula, cria ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem e de relações humanas saudáveis, orienta os alunos quanto à necessidade de organização, limpeza e conservação dos equipamentos, mobiliários e do prédio escolar.		1	
6	Cria novas oportunidades de aprendizagem e avaliações para os alunos com desempenho insatisfatório, para que todos possam aprender efetivamente o que foi ensinado.		1	
7	Compromete-se com a aprendizagem de todos os seus alunos, esclarecendo dúvidas, orientando e corrigindo, individual e coletivamente, os trabalhos escolares e deveres de casa e presta atendimento diferenciado aos alunos com mais dificuldades.		1	
8	Apresenta atitude positiva em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos e é capaz de reconhecer talentos e de promover o desenvolvimento da autoconfiança e autoestima.		1	
9	Obtém bons resultados de aprendizagem de seus alunos evidenciados pelas avaliações internas, realizadas pela escola, e por avaliações externas.		2	
SUBTOTAL – 50 PONTOS				
PONTUAÇÃO TOTAL				

ANEXO 6



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Período Avaliatório: 01/01/_____ a 31/12/_____

(a que se refere a Resolução SEPLAG/SEE nº 7110, de 06 de julho de 2009)

TERMO DE AVALIAÇÃO – PARTE I

Pag. 01/02

IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR(A)		
Nome:	MASP	Nº Adm. Cargo
Cargo/função – Disciplina	Cargo Comissionado / Função Gratificada () Sim () Não	
Unidade de Exercício	SRE	
IDENTIFICAÇÃO DOS MEMBROS DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO		
1) Nome do Presidente da Comissão	Masp	
Assinatura:	Cargo/função	
2) Nome do membro titular	Masp	
Assinatura:	Cargo/função	
3) Nome do membro titular	Masp	
Assinatura:	Cargo/função	
4) Nome do membro titular	Masp	
Assinatura:	Cargo/função	
NOTIFICAÇÃO AO SERVIDOR DO RESULTADO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL – ADI		
A Comissão de Avaliação notifica ao servidor avaliado o resultado da ADI, realizada no período avaliatório compreendido entre 01/01_____ e 31/12/_____		
CRITÉRIOS		PONTUAÇÃO
Critério I – Desenvolvimento Profissional		
Critério II – Relacionamento Interpessoal		
Critério III – Compromissos Profissional e Institucional		
Critério IV – Habilidades Técnicas e Profissionais		
PONTUAÇÃO TOTAL		
<p>Estou ciente do resultado de _____ pontos que me foi atribuído pela Comissão de Avaliação da ADI</p> <p>Local: _____ Data da notificação: _____/_____/_____</p> <p>_____</p> <p>Assinatura do servidor avaliado Assinatura do responsável pela notificação/MASP</p>		
ASSINATURA DE TESTEMUNHAS (EM CASO DE RECUSA DO SERVIDOR EM ASSINAR)		
_____	_____	
Testemunha 1 – Servidor /Masp	Testemunha 2 – Servidor /Masp	

ANEXO 6



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Período Avaliatório: 01/01/_____ a 31/12/_____

ANEXO II – TERMO DE AVALIAÇÃO - PARTE I

Pag.: 02/02

IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR(A)		
Nome	MASP	Nº Adm/cargo
Cargo/função – Disciplina	Cargo Comissionado /Função Gratificada () Sim () Não Especificar:	
Unidade de Exercício	SRE	
SINTESE DA ENTREVISTA		
<p>Data: ____/____/____ Assinatura servidor: _____</p>		
PROPOSIÇÃO DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DO SERVIDOR (a que se refere o art. 6º da Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003)		
a) Selecionar o tema que melhor especifica a necessidade de capacitação do servidor.		
() ética	() técnicas de ensino	() informática
() planejamento	() gestão de projetos escolares	() redação oficial
() relacionamento interpessoal	() avaliação da aprendizagem	() outro/ especificar
b) Sugestões para melhoria do desempenho do servidor:		
<p>Assinatura chefia imediata/masp: _____</p>		