



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

ELIZETH REZENDE MARTINS DA SILVEIRA

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL E SIMAVE SOB O NEOLIBERALISMO:
CONTROLE E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM MINAS GERAIS
(2007-2020)

Uberlândia

2022

ELIZETH REZENDE MARTINS DA SILVEIRA

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL E SIMAVE SOB O NEOLIBERALISMO:
CONTROLE E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM MINAS GERAIS
(2007-2020)

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para fins de obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Fabiane Santana Previtali

Uberlândia

2022

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S587 Silveira, Elizeth Rezende Martins da, 1980-
2022 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL E SIMAVE SOB O
NEOLIBERALISMO: CONTROLE E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE EM MINAS GERAIS (2007-2020) [recurso
eletrônico] / Elizeth Rezende Martins da Silveira. -
2022.

Orientadora: FABIANE SANTANA PREVITALI.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.204>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. PREVITALI, FABIANE SANTANA, 1967-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.pgged.faced.ufu.br - pgged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 05/2022/309, PPGED				
Data:	Vinte e quatro de março de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	9:05mm	Hora de encerramento:	12:45mm
Matrícula do Discente:	11813EDU017				
Nome do Discente:	ELIZETH REZENDE MARTINS DA SILVEIRA				
Título do Trabalho:	"Avaliação de desempenho individual e SIMAVE sob o neoliberalismo: controle e precarização do trabalho docente em Minas Gerais (2007-2020)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Educação e Trabalho Docente na Educação Básica sob o Estado Gestor no Brasil e em Portugal a Partir de 2000"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Cláudia Lúcia da Costa - UFCAT; Elisa Antonia Ribeiro - IFTM; Robson Luiz de França - UFU; Sérgio Paulo Moraes - UFU e Fabiane Santana Previtali - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Fabiane Santana Previtali, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Santana Previtali, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/03/2022, às 13:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Lúcia da Costa, Usuário Externo**, em 24/03/2022, às 18:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Antonia Ribeiro, Usuário Externo**, em 25/03/2022, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/03/2022, às 06:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Paulo Moraes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/03/2022, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3463734** e o código CRC **983DF5B9**.

À minha **filha Isadora**, que nasceu no meio do doutorado e fez com que a minha vida e meus sonhos ganhassem ainda mais sentido. Minha força e motivação incondicional para o término desse trabalho. O seu sorriso e alegria contagiantes sempre me fizeram acreditar que seria possível!

Gratidão por existir em vida e me fazer tão feliz!!! Te amo muito, minha querida!!

AGRADECIMENTOS

À minha especial família: minha mãe Coleta Rezende; aos meus queridos e inigualáveis irmãos Elizio, Herivelton e Ivan; e às queridas cunhadas Kellyinha e Alessandra, por todo carinho e apoio incondicional durante essa fase. Vocês são minha base. Eterna Gratidão! Amo muito vocês!

Ao meu pai Antônio Martins Filho (in memorian) pelo bom exemplo e o legado que deixou aos quatro filhos.

A todos os familiares e amigos que, apesar de não terem sido citados aqui, estão presentes nos meus agradecimentos pelo carinho, companheirismo, incentivo, amizade e compreensão pelas ausências ao longo desse processo de doutoramento.

Dedico meus sinceros agradecimentos à minha amiga, professora e orientadora, Fabiane Santana Previtalli, que desde o ano de 2011 despertou em mim o prazer de pesquisar e, com o seu jeito humilde, carinhoso e sensato, foi contribuindo para a realização deste sonho e meu crescimento pessoal e profissional. Sou imensamente grata por acreditar em meu trabalho e compreender os momentos de dificuldade pelos quais passei nessa caminhada.

Agradeço à Universidade de Uberlândia pelo acolhimento e oportunidade de estudar.

À Superintendência Regional de Ensino, em especial ao Marcel Martins e à Nelcinéia, pelo carinho ao me fornecerem dados de pesquisa.

Aos colegas do programa de Pós- Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, em especial aos da linha Trabalho, Educação e Sociedade, pelos momentos de aprendizado, alegrias e companheirismo que usufruímos juntos. O meu obrigada especial à Mariane Gomes, por ter se tornado uma irmã no doutorado! Obrigada por todo o seu apoio, carinho e diálogo durante o curso.

Agradeço às amigas Camila Rezende, Rosa Maria e Elaine por todo apoio, amizade e companheirismo de sempre.

À Maira Nani pelo zelo, o carinho e a amizade construídas e pela notável atenção na revisão do meu trabalho.

Ao Antonio Júnior, meu querido esposo, pelo seu apoio incondicional, cumplicidade e, principalmente por me encorajar e acreditar que as horas difíceis dessa caminhada passariam, sendo meu parceiro nesse caminhar. Muito obrigada por tudo! Te amo muito!!

Aos meu sogro, sogra e cunhada, Antônio, Sandra e Sândala, que se constituíram em pessoas essenciais nessa caminhada, compartilhando comigo as tarefas da maternidade, de uma

forma muito especial, além da preocupação comigo, apoio incondicional e muito amor com a minha filha Isadora.

O meu muito obrigada aos professores Doutores Robson Luiz de França e Sérgio Paulo de Moraes, por aceitarem o convite e participarem da banca de qualificação, dedicando o seu tempo à leitura atenciosa à nossa pesquisa. Agradeço pelas considerações relevantes que fizeram em relação ao meu trabalho.

Ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, e, em especial aos Professores Marcelo Soares Pereira e James Madson Mendonça, pelo apoio e prestatividade com os alunos.

A todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, por contribuírem com minha formação no Mestrado e Doutorado.

Reconhecimento e gratidão aos integrantes da banca de defesa Professora Doutora Elisa Antônia Ribeiro, Professor Doutor Robson Luiz de França, Professora Doutora Cláudia Lúcia da Costa e Professor Doutor Sérgio Paulo Moraes, pela dedicação e leitura atenta do meu trabalho, assim como as sugestões fundamentais para a conclusão e publicação da presente pesquisa.

Ao IFTM, meu local de trabalho, por me oportunizar o espaço de formação ao longo do doutorado. A todos os amigos da Proen e Reitoria pela amizade e, principalmente pela compreensão por minha ausência durante o curso.

Agradeço imensamente à **minha amada filha ISADORA** por existir em minha vida e me fazer tão feliz e encorajada durante o doutorado. Você foi o meu maior motivo para ter força e coragem para continuar esse trabalho e crescer como pessoa podendo, assim, dar-lhe o melhor exemplo sempre!! Te amo muito!!!

RESUMO

A presente pesquisa doutoral, de natureza teórica e abordagem qualitativa, teve como objetivo precípuo compreender as implicações das políticas de avaliação do trabalho docente, em particular a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) e o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica Pública em Minas Gerais (SIMAVE) a partir do ano 2007, decorridos 05 anos da implantação do programa Choque de Gestão no ano de 2003, sob o governo de Aécio Neves que inaugura a chamada Nova Gestão Pública (NGP) em Minas Gerais no contexto do neoliberalismo. O estudo se deu a partir da pesquisa documental e bibliográfica. Foram analisados os seguintes documentos e legislações pertinentes: a Constituição Federal/1988, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, o Plano de Cargos e Carreira dos Profissionais da Educação vigente no estado de Minas Gerais, o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação, além de resoluções e orientações do Conselho Estadual de Educação e Secretaria Estadual de Educação do referido estado. A fim de atingir nosso objetivo, foi realizado um levantamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos científicos produzidos no Brasil, com vistas a analisar o que as pesquisas identificaram sobre as formas neoliberais de avaliação docente implementadas na educação básica no Brasil, no período de 2007 a 2017. A **hipótese desse trabalho é que** a ADI e o Sistema de Avaliação do Discente (SIMAVE), que impacta no trabalho docente, **apresentam-se como formas de controle e precarização do trabalho**, num contexto em que a expansão das avaliações do desempenho docente na rede pública vem se transformando no fio condutor das políticas educacionais, afetando a subjetividade e a autonomia dos(as) professores(as), gerando esgotamento físico e mental, e até a Síndrome de Burnout, resultante destes e outros problemas. Tem-se como **tese** que as exigências postas pelo Estado frente às reformas educacionais ocorridas no contexto do neoliberalismo, em particular a partir de 2016 sob o governo Temer no Brasil, e de 2007 no estado de Minas Gerais, têm implicado em acréscimo de funções, maior controle do capital sobre o trabalho dos(das) professores(as) e a dinâmica escolar. Nesse sentido, o estudo volta-se ainda para uma compreensão crítica dos elementos imbricados nas atuais condições de trabalho docente. Ademais, perscruta-se como as exigências postas pelo governo no contexto atual determinam práticas controladoras e suas implicações para os(as) professores(as) da rede pública de ensino básico de Minas Gerais.

Palavras-chave: Trabalho docente; Avaliação de Desempenho Individual Docente; SIMAVE; Controle do trabalho docente.

ABSTRACT

The present doctoral research has a theoretical nature and a qualitative approach. It aimed to understand the implications of the evaluation policies of the teaching work, in particular the Individual Performance Assessment (ADI) and the Public Education Equity and Assessment System in Minas Gerais, from the year 2007, after five years of the implementation of the “Management Shock Program” in 2003, during the government of Aécio Neves, which starts the New Public Management within the context of neoliberalism. The study was based on documental and bibliographic research. The following documents and relevant legislation were analyzed: the Federal Constitution/1988; the Law of Basic Guidelines for National Education nº 9.394/1996; the current Plan for Positions and Careers for Education Professionals in the state of Minas Gerais; and the National Plan for Education and the State Education Plan in addition to resolutions and guidelines from the State Board of Education and the State Department of Education of that state. In order to achieve our objective, a bibliographic survey of theses, dissertations and scientific articles produced in Brazil was carried out in order to analyze what researches had identified the neoliberal forms of teacher evaluation implemented in the Basic Education in Brazil in recent years. The hypothesis of this study is that ADI and the Public Education Equity and Assessment System (SIMAVE), which impact the teaching work, are presented as forms of control and precariousness of work, in a context in which the expansion of teacher performance evaluations in the public network has become the guiding thread of educational policies, affecting the subjectivity and autonomy of teachers, generating physical and mental exhaustion, even the Burnout Syndrome resulting from these and other problems. The thesis is that the demands placed by the State in the face of educational reforms that took place in the context of neoliberalism, in particular from 2016 on, under President Temer government in Brazil, and also from 2003 on, in the state of Minas Gerais, have implied an increase in functions, greater control of capital over the work of teachers and school dynamics. In this sense, the study also focuses on a critical understanding of the elements imbricated in the current conditions of teaching work. Furthermore, it examines how the demands placed by the government in the current context determine control practices and their implications for the teachers of the public Basic Education network in Minas Gerais.

Keywords: Teaching work; Teacher Individual Performance Assessment; SIMAVE; Control of teaching work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Minas Gerais	93
Figura 2 - Fluxograma do processo de avaliação de desempenho individual	120
Figura 3 - Metodologias utilizadas na REE durante o REANP e a mensagem de apresentação pela SEE/MG	151
Figura 4 - Plano de Estudo Tutorado.....	152
Figura 5 - Programa de TV: Se Liga na Educação	153
Figura 6 - Aplicativo Conexão Escola.....	154
Figura 7 - Dimensões da gestão escolar na ADGE	162
Figura 8 - Dimensões avaliadas na ADGE/SEE/MG, 2020	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções científicas do Brasil relacionadas ao objeto investigado	32
Quadro 2 - Metas do PNE voltadas ao Plano de Carreira e Valorização dos(as) profissionais da educação	95
Quadro 3 - Metas do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (2018-2027).....	99
Quadro 4 - Composição de cargos da Carreiras de profissionais da Educação Básica	100
Quadro 5 - Padrões de desempenho estabelecidos para o SIMAVE/2019	133
Quadro 6 - Documentos que compõem o processo de ADGE	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Docentes da REE/MG em Uberlândia (2007 a 2015)	106
Tabela 2 - Remuneração docente em Minas Gerais - Jornada de 24 horas semanais	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Arranjos de Desenvolvimento da Educação
ADGE	Avaliação do Gestor Escolar
ADI	Avaliação de Desempenho Individual
AEB	Analista de Educação Básica
AED	Avaliação Especial de Desempenho
ANE	Analista Educacional
ANEE	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
A.P.M.	Associação de Pais e Mestres
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ASE	Assistente de Educação
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
ATE	Assistente Técnico Educacional
ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAQ	Custo-Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade inicial
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CF	Constituição Federal
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DIAD	Diretoria de Avaliação e Desempenho
EC	Emenda Constitucional
EEB	Especialista em Educação Básica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação para Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FaE	Faculdade de Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
Fineduca	Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso

FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GPTES	Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEB	Professor de Educação Básica
PCC	Plano de Cargos e Carreira
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PET	Plano de Estudos Tutorado
PGDI	Plano de Gestão de Desempenho Individual
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPAG	Plano Plurianual de Ação Estratégica
PPGED	Programa de Pós- Graduação em Educação

PEE	Plano Estadual de Educação
PET	Plano de Estudo Tutorado
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
ProEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
PSNP	Piso Salarial Nacional de Professores
REE/MG	Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais
REANP	Regime especial de atividades não presenciais e Regime especial de teletrabalho
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SDA	Superintendência de Desenvolvimento e Avaliação
SEDUC	Secretaria da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SG	Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos
Scielo	Scientific Eletronic Library Online
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SISAD	Sistema de Avaliação de Desempenho
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TDICS	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	Metodologia da pesquisa	24
1.2	Estrutura da tese.....	26
2	A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS NOVAS FORMAS DE AVALIAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: ESTADO DA ARTE.....	28
2.1	Análise a partir de teses, dissertações e artigos científicos no Brasil sobre o tema avaliação do trabalho docente	28
2.2	Percurso metodológico adotado durante a coleta e seleção das produções.....	28
2.3	Análise da produção acadêmica no Brasil acerca das novas formas de avaliação do trabalho docente na Educação Básica	29
3	TRABALHO E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL NO CONTEXTO NEOLIBERAL	68
3.1	Trabalho e educação no contexto neoliberal	68
3.2	Reformas educacionais neoliberais e a reconfiguração do trabalho docente na Educação Básica pública	73
3.3	A Reforma gerencial e o trabalho docente face ao Choque de Gestão de Aécio Neves	83
3.4	A Emenda Constitucional nº 95/16 de Michel Temer e seus efeitos na Educação Básica.....	87
4	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL: IMPLEMENTAÇÃO E IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	92
4.1	Contextualização do estado de MG e da Rede Estadual.....	92
4.2	Ingresso e Plano de Carreira dos profissionais da educação no estado de Minas Gerais	93
4.3	Remuneração docente na SEE/MG	109
4.4	Implementação e objetivos da Avaliação de Desempenho Docente na Educação Pública em Minas Gerais.....	113
4.5	Requisitos para o servidor ser avaliado.....	118
4.6	Dos recursos contra os resultados para os servidores em ADI	119
4.7	Responsabilização docente e a Avaliação de Desempenho Individual.....	121

5	O SIMAVE FACE À CONSTITUIÇÃO DO ESTADO AVALIATIVO: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE EM MINAS GERAIS.....	125
5.1	O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública e sua composição.....	125
5.2	O Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA	132
5.3	O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB	132
5.4	Avaliações formativas e o trabalho docente em Minas Gerais no cotidiano escolar .	133
5.5	A materialização do SIMAVE no contexto educativo: implicações no trabalho docente e na organização escolar	134
6	IMPLICAÇÕES DA ADI NO TRABALHO DOCENTE FACE AO REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (REANP) SOB A PANDEMIA DA COVID-19 EM MINAS GERAIS.....	140
6.1	Desafios docentes face ao uso das novas tecnologias na Educação Básica no contexto da Pandemia - Covid 19	141
6.2	Funcionamento do REANP e o trabalho docente na rede estadual no contexto da Pandemia da Covid-19.....	146
6.3	Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares durante o REANP: implicações na avaliação do trabalho docente	159
6.3.1	A Avaliação de desempenho dos Gestores Escolares.....	159
6.3.2	Os Instrumentos da ADGE.....	161
7	CONCLUSÃO.....	165
	REFERÊNCIAS	172
	APÊNDICE A – MEMORIAL.....	185
	ANEXO A – PLANO DE GESTÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL	193
	ANEXO B – TERMO DE AVALIAÇÃO	195
	ANEXO C – TERMO DE AVALIAÇÃO	199
	ANEXO D – PLANO DE DESENVOLVIMENTO	204
	ANEXO E – RELATÓRIO SUBSIDIÁRIO	212

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é uma investigação que tem como objeto de estudo as novas formas de avaliação do trabalho docente e discente que impactam no trabalho docente na rede pública estadual, em particular a Avaliação de Desempenho Individual docente (ADI) e o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica Pública (SIMAVE), a partir do ano 2007, decorridos 05 anos da implantação do programa Choque de Gestão no ano de 2003, sob o governo de Aécio Neves que inaugura a chamada Nova Gestão Pública (NGP) em Minas Gerais no contexto do neoliberalismo. Busca-se, também, analisar o funcionamento destes sistemas de avaliação docente, no contexto da Pandemia Covid-19.

A motivação para o presente estudo surgiu em razão da observância do trabalho de professores(as) da rede pública estadual em Uberlândia/MG, descrita no *Prólogo* desse relatório, e das relações sociais estabelecidas nesse âmbito. Devido à minha atuação profissional como Analista Educacional na Rede Estadual, no período de 2006 a 2014, vivenciei contínuas queixas e problemas de docentes quanto às condições de trabalho, baixa remuneração, desvalorização da carreira e, principalmente, quanto ao excesso de cobranças e o aumento de trabalho nas escolas.

A ADI surgiu num contexto de imposição de novas demandas no mundo do trabalho dos novos modos de produção, do avanço científico e tecnológico que favoreceram o desenvolvimento e a criação de novas estratégias avaliativas, com foco no controle das ações dos docentes. O processo de aferição do desempenho docente materializou-se a partir da reestruturação administrativa realizada pelo governador Aécio Neves durante a reforma gerencialista, quando se deu a institucionalização do Choque de Gestão, a partir do ano 2003.

Criada com o objetivo de primar pela qualidade na prestação de serviços e o alcance de maior produtividade dos trabalhadores do sistema estadual de Minas Gerais, nela são impostas novas exigências sobre a atuação de professores(as) do ensino básico sob a atuação do estado avaliador. A avaliação atualmente se dá de forma institucionalizada, por meio de metas impostas pela SEE/MG que seguem rígidos procedimentos contidos em lei própria.

Em se tratando do SIMAVE, uma política pública implementada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais sob o discurso de melhoria da qualidade e equidade da educação, de acordo com dados do portal oficial da SEE/MG, este sistema constitui-se dos seguintes instrumentos avaliativos: Programa de Avaliação da Educação Básica (ProEB); Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa); e as avaliações formativas e diagnósticas aplicadas na própria escola no cotidiano escolar. Estes programas foram criados entre os anos

2000 e 2006, sucessivamente. A partir deles são monitorados os resultados alcançados pela escola, a ação docente em sala de aula, a gestão escolar e o nível de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a organização escolar e o trabalho de professores(as) de Minas Gerais vêm sendo reconfigurados com a instalação de avaliações padronizadas, por meio das quais os profissionais assumem mais responsabilidades com vistas ao cumprimento de metas preconizadas.

Vale ressaltar que a citada Avaliação de desempenho de desempenho docente tem estreita vinculação com os resultados obtidos nas avaliações do SIMAVE, tendo como uma das interferências as progressões da carreira docente, uma vez ser critério elementar a obtenção de bons resultados de desempenho.

Os resultados do rendimento dos alunos passaram a ter relação direta na avaliação dos docentes. Destaca-se, nesse contexto de cobranças, o papel dos sujeitos dentro da escola no processo de melhoria da qualidade do ensino. Uma significativa parte do trabalho docente passa a ser realizado fora do horário de trabalho como, por exemplo, o planejamento de aulas, correção de provas e trabalhos, capacitações em serviço, quando requisitadas, dentre outras demandas de caráter burocrático. Vale salientar que tais ações/atividades são controladas diretamente pela chefia imediata do servidor.

Para examinar a questão em pauta, partimos da hipótese que a avaliação docente e discente, que impacta na avaliação docente na Educação Básica, vem se transformando no fio condutor das políticas educacionais, exercendo forte controle do trabalho de professores(as), impactando a subjetividade dos(as) trabalhadores(as), gerando, assim, adoecimento físico e mental, estresse, insegurança e angústia, chegando, em alguns casos, a atingir os docentes com a Síndrome de Burnout, resultado de situações de trabalho exaustivo.

Observa-se que nesse cenário de profundas mudanças nas políticas educacionais os profissionais vêm se tornando meros executores de ações e programas educacionais que demandam muita responsabilidade, sofrendo pressões constantes para produzir resultados satisfatórios e individualizados. Desse modo, procurou-se identificar as mudanças recentes na política educacional no estado de Minas Gerais para compreender suas interferências na organização escolar e no trabalho docente.

Nesse sentido, insere-se o nosso interesse em pesquisar as novas formas de avaliação e controle do trabalho docente na rede pública de Educação Básica. Os dois citados processos de avaliação têm se pautado na lógica da iniciativa privada, nos moldes neoliberais, a partir dos quais orientam e definem reformas consubstanciadas em critérios como controle do tempo de trabalho e maior grau de responsabilização dos professores(as). Esses novos formatos de

avaliação no âmbito da gestão da escola pública de Minas Gerais possibilitam a ocorrência de sérias consequências ao trabalho docente, uma vez que introduzem políticas pautadas no estabelecimento de metas de caráter administrativo e pedagógico.

Portanto, o presente estudo volta-se especificamente à análise das citadas ferramentas de avaliação do trabalho docente, e discente, no contexto de regulação educativa e foco em resultados qualitativos no sistema estadual de ensino federal.

Face ao exposto questiona-se sob quais condições professores(as) do ensino público básico em Minas Gerais trabalham e de que modo a precarização proveniente desses processos interferem no cotidiano desses profissionais e ainda como a ADI e o SIMAVE impactam a docência no ensino básico. Assim, a relevância científica da presente pesquisa pauta-se nas suas dimensões objetivas e constitutivas acerca do objeto pesquisado e busca subsidiar a reflexão para elaboração de políticas públicas no Brasil.

Examina-se o trabalho docente no contexto das Políticas de avaliação do trabalho docente implementadas nos últimos anos, uma vez que as exigências do Estado frente às reformas educacionais ocorridas em Minas Gerais têm conduzido inúmeras mudanças e maior controle sobre o trabalho de professores(as) da Educação Básica pública.

Desse modo, as reformas educacionais em Minas Gerais são analisadas e, de forma particular, o Choque de Gestão, o qual atribuiu papel central à ADI com a definição de metas a serem cumpridas pelos profissionais da educação, notadamente os docentes foco desse estudo.

Faz-se uma análise da reestruturação educacional e do trabalho docente no cenário de mundialização do capital em âmbito nacional, a fim de traçar uma contextualização temporal das políticas educacionais empreendidas a partir desse cenário. Parte-se do entendimento que a partir de tais reformas na Educação Básica, em particular com a ADI, tem havido um acentuado processo de intensificação do trabalho e precarização das condições em que ele acontece na rede pública, ocasionando a perda do controle e da autonomia docente sobre o processo de trabalho.

Procurou-se apreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho no âmbito do neoliberalismo e suas implicações no fazer docente, tomando como central a análise da configuração que o trabalho docente assume nos dias atuais, no contexto das políticas neoliberais. Entendemos como relevante conhecer os determinantes dos fenômenos que permeiam a docência no campo social, político e econômico.

Particularmente em Minas Gerais, a partir da reforma administrativa nomeada Choque de Gestão, em 2003, verifica-se que o modo de regulação do trabalho docente pauta-se na gestão de resultados que vem alinhada ao discurso de promover maior efetividade e controle nas ações

governamentais, através da instituição de metas impostas aos docentes e instituições escolares da rede pública Mineira.

Para analisar a questão acima exposta, há a necessidade que as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes sejam compreendidas, a fim de constatar a compatibilidade, ou incompatibilidade, com as exigências postas pelo governo mineiro, além de conhecer o funcionamento do sistema de ensino mineiro, no que tange ao funcionamento e finalidades das avaliações implementadas, por meio da legislação.

As políticas de avaliação sobre o trabalho docente ganharam maior amplitude a partir da década de 1990, quando inicia-se o processo de reestruturação na esfera educacional, paralelamente à Reforma do Estado no Brasil sob o neoliberalismo.

Tais políticas são pautadas na lógica neoliberal e as ações do governo são racionalizadas, descontínuas, focadas nos princípios da regulação, eficiência e eficácia, voltadas ao ajuste financeiro e fiscal. A tendência atual quanto à avaliação dos professores vem tomando lugar nas instituições escolares públicas, migrando o centro do processo de ensino-aprendizagem do nível processual para o produto final, cujo resultado penderá mais para o lado da regulação.

Exige-se, portanto, cada vez mais trabalho dos(as) professores(as) como se a educação, isoladamente, fosse capaz de resolver todas as mazelas sociais.

Entendemos ser preciso reconhecer o quão importante se faz esse profissional pela função social desempenhada na base estrutural de nossa sociedade e, particularmente, trazer à tona o entendimento crítico sobre o lugar que a educação ocupa no âmbito das políticas e programas do governo. Por isso, é dada relevância a esse profissional na presente pesquisa. Nesse viés a pesquisa enquadra-se no âmbito dos estudos produzidos sobre os sistemas estaduais de avaliação do trabalho docente, notadamente sobre o SIMAVE e a ADI.

Esses dois processos regulatórios remetem-se, respectivamente, à avaliação do desempenho discente e à avaliação do desempenho docente utilizados pelo governo estadual que atua sob gestão pautada no controle e avaliação da qualidade do ensino e da produtividade docente.

Um dos impactos oriundos da ADI no trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG) é a perda de cargo público, nos casos em que haja má avaliação quanto ao cumprimento de metas instituídas pelo governo de Minas Gerais. A Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003, em particular o artigo 8º, estabelece que nos casos de servidor com desempenho insatisfatório, há a possibilidade da perda do cargo por meio de processo administrativo (MINAS GERAIS, 2003). Ainda em conformidade com o art. 2º dessa lei, será considerado *insatisfatório* o desempenho dos servidores que obtiverem *resultado inferior a*

50% da pontuação máxima atribuída no escopo de resultados almejados na avaliação pelo governo.

Em se tratando do plano de carreira dos servidores da SEE/MG, este é atrelado aos resultados obtidos na ADI, conforme o artigo nº 249 da Lei 869/1952, que institui as carreiras dos profissionais da Educação, refletindo financeiramente na vida de professores(as) da rede estadual, face à não progressão na carreira nos casos de desempenho abaixo do esperado (MINAS GERAIS, 1952). Corroborando ao acima descrito, Maciel (2011, p. 68) expressa que

Existem mecanismos de controle na forma de organização executada pelo Estado sobre o gerenciamento de pessoas e escolas em seu sistema educacional. Esses mecanismos são constituídos por critérios na avaliação do desempenho institucional e individual. Os resultados das avaliações determinam os salários, as progressões na carreira e formas de intervenção para redirecionar as ações, e até a possibilidade de dispensa de pessoal.

A autora acima salienta em seu estudo acerca da Rede Estadual de Minas Gerais que o trabalho docente na contemporaneidade, sob o neoliberalismo, é atrelado a resultados mensuráveis, promovendo-se tensões e outros problemas no cotidiano desses profissionais. Há um processo de dependência de resultados do trabalho com algumas recompensas, ou punições, previamente estabelecidas pelo governo, enquanto Estado avaliador.

Ainda a respeito dessa lógica de resultados, Alves (2006 apud BRITO, 2008, p. 108) aduz que

Assim delineada, a ADI repercute na carreira do servidor de forma significativa e deixa transparecer o papel atribuído ao controle das ações dos servidores públicos no âmbito do Estado avaliador. A ênfase recai na questão da produtividade do trabalho, pressupondo que o funcionário público se insere num contexto de desinteresse e descompromisso para com o serviço prestado. Esta premissa, ao mesmo tempo em que prevê ganhos de produtividade, argumentando valorizar o servidor por mérito, justifica a desregulamentação de direitos e vantagens, como, por exemplo, os adicionais por tempo de serviço, substituídos pela lógica da performatividade.

Ante o exposto, é perceptível que os citados processos avaliativos têm servido como contínuas ferramentas de controle do trabalho dos docentes, quando estes passam a ser atores responsáveis tanto pela sua produtividade quanto pelo bom rendimento de seus alunos, a nível institucional. Nesse sentido, analisando o cenário de forma crítica, pode-se perceber que essa lógica de cobranças é dada por meio do processo de exploração individual orientado, sobremaneira, pela nova sociedade produtiva impulsionada pela expansão do capital.

Ocorre que tais resultados são mensurados por meio do SIMAVE, e seus programas avaliativos criados pelo governo, e aplicados aos discentes dos níveis fundamental e médio. Os docentes acabam assumindo o cumprimento de metas exaustivas, instituídas de forma unilateral e tomadas como forma de prestação de contas, garantia de emprego e recebimento de remuneração salarial, face à lógica gerencialista e forte pressão governamental.

Face ao exposto, apresenta-se o interesse e a justificativa em pesquisar o tema proposto. Primeiramente nota-se haver poucos estudos sobre as consequências advindas das ferramentas de avaliação de professores, mais especificamente na Educação Básica.

Nosso interesse no tema da pesquisa advém da atuação profissional na rede estadual como Analista Educacional, através da qual tive a oportunidade de conhecer de perto os problemas enfrentados pelos docentes, sobretudo no que se refere ao grande contingente que queixa-se das constantes pressões para dar conta das metas postas pelo governo mineiro. Esses profissionais não são comumente chamados a participar das decisões sobre o cumprimento de novas obrigações e metas, cabendo-lhes apenas a incumbência de executá-las.

Para tanto, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar e compreender os efeitos das políticas de avaliação do trabalho docente, em particular a ADI e o SIMAVE, a partir de 2007, quando se dá a segunda geração do Choque de Gestão de Aécio Neves em Minas Gerais. A partir do objetivo geral, os objetivos específicos desdobram-se em:

- a) apresentar o levantamento do estado da arte acerca da problemática da avaliação docente no Brasil no período de 2007 a 2017;
- b) identificar mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a partir da reestruturação produtiva do capital, e analisar as alterações no trabalho docente a partir dos anos 1990;
- c) identificar e compreender as políticas educacionais e programas que definiram a política de avaliação do trabalho docente no âmbito do Choque de Gestão, visando analisar as implicações da ADI no trabalho dos(as) professores(as) face às demandas postas pelo governo de Minas Gerais, a partir do ano 2007;
- d) compreender a política neoliberal de avaliação do ensino básico implantada nas escolas da REE/MG, no âmbito do SIMAVE, enquanto avaliação discente que impacta no docente, a fim de compreender como se materializa na avaliação de desempenho docente (ADI) e as implicações para professores(as) de Minas Gerais; e
- e) analisar o funcionamento do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), implementado no estado de Minas Gerais, no contexto da Pandemia

Covid-19, visando compreender as suas implicações no trabalho docente na ADI no cenário de trabalho remoto.

1.1 Metodologia da pesquisa

O presente trabalho é de natureza teórica e tem como objetivo realizar uma aproximação do tema trabalho com as novas formas de avaliação do trabalho docente na Educação Básica da rede pública. Para esse fim, recorreu-se ao levantamento bibliográfico – recuperação e análise de produções científicas (teses, dissertações e artigos científicos) – e à pesquisa documental.

Foi realizada a análise dos documentos oficiais encontrados no website oficial da SEE/MG e órgãos relacionados, legislações estaduais e nacionais que regem a área de educação no Brasil, bem como demais textos de suporte teórico à pesquisa, apoiando-se no levantamento bibliográfico acerca da produção acadêmica que trata do tema da pesquisa.

Com relação ao levantamento bibliográfico, considerado imprescindível neste estudo, este foi utilizado a fim de conhecer e aprofundar a problemática pesquisada, bem como captar os pontos de avanço ou lacunas no conhecimento, além de conhecer a evolução científica acerca da temática pesquisada e as confluências entre as pesquisas. Em consonância com Severino (2016), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de pesquisas registradas, por meio das quais o pesquisador utiliza os dados enquanto fontes que contribuem de forma relevante para o seu estudo.

A compreensão dos elementos necessários à crítica sobre o objeto de estudo proposto, buscando as confluências entre as temáticas evidenciadas, constituiu nosso objetivo, além de ter sido feito um estudo analítico das políticas, ações e programas que vêm sendo implementados na Educação Básica, de forma a identificar elementos compatíveis, ou não, com a tese desse estudo.

Para o cumprimento dessa citada etapa, foram previamente definidas as fontes de pesquisa e a escolha dos termos de busca visando realizar a seleção das produções.

A coleta de dados foi realizada no período de maio a setembro de 2019, tendo como recorte temporal o período de 2007 a 2017, ou seja, eventuais produções publicadas fora desse período não foram contempladas, com vistas a manter o rigor durante o processo da pesquisa. Os termos elencados para recuperar as publicações foram determinados a partir do tema da pesquisa, tais como as reformas educacionais e a avaliação de desempenho docente e discente, combinados com a expressão “Educação Básica”. Dentre estes termos, foram incluídos

“avaliação externa,”; SIMAVE; “controle do trabalho docente”; gerencialismo; “Reforma na Educação Básica”; “Reforma educacional”; e “Intensificação do trabalho docente”.

A partir desse conjunto de procedimentos foi iniciada a consulta aos trabalhos produzidos e, após a busca, procedeu-se à seleção das produções pelo título, verificando a sua estreita relação com a pesquisa. Como fontes de pesquisa foram utilizadas a biblioteca eletrônica *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), e o Google Acadêmico.

Quanto à coleta de teses e dissertações, optou-se pela BDTD do Ibict e o Google Acadêmico e o levantamento de periódicos acadêmicos da área de educação foi realizado na SciELO, assim como o Google acadêmico. A escolha das citadas bases de dados justifica-se pelo fato de serem as mais utilizadas no meio acadêmico e pelo seu rigor e credibilidade junto a pesquisadores e pesquisadoras das diferentes áreas.

As buscas por termos sobre a temática desejada foram realizadas nos campos título, resumos e palavras-chave e os documentos recuperados foram organizados por blocos temáticos afins, de modo a contemplar apenas as produções científicas que, de algum modo, apresentassem relação direta com o objeto investigado para compor a nossa análise. Então, foram recuperadas um total de 22 produções acadêmicas no Brasil. Destas, 05 são artigos científicos, duas são teses e 15 dissertações publicadas no período de 2007-2017. Focamos em textos relacionados ao campo da avaliação de desempenho docente e avaliações externas no âmbito da escola pública de nível básico.

Nessa perspectiva, de acordo com Gil (1999, p. 65), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Tal método pressupõe a análise da literatura produzida, e ainda não interpretada totalmente, ou que ainda carecem de ser reavaliadas com o objetivo de novas constatações e posicionamentos.

Já “[...] os documentos constituem evidências que fundamentam as informações e declarações do pesquisador, além de representarem uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas fontes contextualizadas, dado que surgem num determinado contexto e fornecem dados sobre ele.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39, grifo dos autores). Nesse sentido, a pesquisa documental e bibliográfica é considerada importante fonte durante a coleta de dados.

A presente pesquisa doutoral caracteriza-se como qualitativa e preocupa-se, portanto, com o universo dos significados, das ações e das relações humanas, reconhecendo os envolvidos na investigação como capazes de elaborar conhecimentos e de produzir práticas para

intervir nos problemas ora identificados. Nesse viés, o pesquisador exerce um papel essencial no sentido de identificar criticamente os problemas e propor estratégias relevantes para a mudança do cenário encontrado.

Visando subsidiar esse estudo, as atividades foram executadas sistematicamente seguindo um caminho metodológico constituído por meio de uma prévia organização do pensamento reflexivo-investigativo, numa abordagem qualitativa, que se alinha com o tema proposto.

Segundo González Rey (1998, p. 42), “[...] a investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação”. Dessa maneira, busca-se conhecimento a partir das perspectivas e dos diferentes pontos de vista dos participantes, e o investigador entra no campo da investigação. Tal atividade não se encerra no desenho metodológico das informações direcionadas e relacionadas ao objeto de estudo, uma vez que há a emergência do novo nas ideias do pesquisador, o que promove a integração e contradição da realidade com o marco teórico, além de diversificar o curso da produção teórica.

Nessa direção, a metodologia assumida busca responder aos objetivos propostos na pesquisa e garantir o espaço de reflexão crítica, além de apontar caminhos para o campo de estudo em questão. Na sequência, apresenta-se a estrutura da tese.

1.2 Estrutura da tese

O presente trabalho está dividido em sete seções, além do memorial descritivo da pesquisadora (Apêndice A). Estas seções compõem-se de *quatro etapas complementares e sucessivas*, a saber: a) revisão da literatura correspondente ao tema da pesquisa; b) pesquisa documental que versa sobre a regulamentação do ensino básico na esfera nacional e estadual, tais como a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Resoluções e Orientações emanadas do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE - MG), documentos oficiais do Poder Executivo estadual e Federal, além de websites do governo estadual que versam sobre a avaliação de desempenho individual dos docentes e o SIMAVE, cartilhas e outros materiais publicados pela SEE/MG que contemplam dados acerca do objeto de estudo; c) levantamento bibliográfico com vistas a recuperar a produção acadêmica nacional; e d) por fim, análise do conteúdo das produções acadêmicas recuperadas em teses, dissertações e artigos científicos.

A combinação entre o levantamento bibliográfico e a pesquisa documental visaram explicar a realidade estudada a fim de relacionar o todo com as partes, contribuir para o enriquecimento da pesquisa e trazer a compreensão das questões inerentes à pesquisa em apreço. Esta última foi realizada com o propósito de verificar o maior número de documentos que tratassem da temática de pesquisa, sobretudo no que se refere às políticas e programas executados em Minas Gerais, a partir do ano de 2003.

De posse dos documentos coletados, procedeu-se às suas análises, procurando compreender como vem se processando a regulação educativa no âmbito do estado de Minas Gerais, e no Brasil, bem como suas implicações sobre o trabalho docente.

2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS NOVAS FORMAS DE AVALIAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: ESTADO DA ARTE

2.1 Análise a partir de teses, dissertações e artigos científicos no Brasil sobre o tema avaliação do trabalho docente

Essa seção tem como objetivo apresentar o mapeamento e a análise sobre o que as pesquisas científicas identificaram acerca das políticas de avaliação implementadas na Educação Básica sob o neoliberalismo recente no Brasil no período de 2007- 2017. Foi realizado um levantamento bibliográfico visando compreender as particularidades estudadas no que se refere aos aspectos reformistas tratados nas produções brasileiras, com ênfase nas questões centrais investigadas, objetivos almejados, resultados evidenciados e à análise da confluência das discussões acerca do tema central dessa pesquisa.

A partir da pesquisa bibliográfica procurou-se observar em que medida as mudanças ocorridas no âmbito do sistema educacional brasileiro delinearam uma nova política de regulação na Educação Básica pública e suas implicações sobre o trabalho de professores(as) do ensino básico da rede pública.

Desse modo, apresenta-se abaixo o percurso metodológico, as etapas da pesquisa e a análise das produções relacionadas ao estudo para melhor entendimento dos trâmites realizados no presente estudo.

2.2 Percurso metodológico adotado durante a coleta e seleção das produções

Apresentamos aqui o percurso metodológico realizado durante as etapas de **coleta e seleção** das produções. Foram criteriosamente utilizadas a biblioteca eletrônica *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), e o Google Acadêmico.

1ª etapa: levantamento bibliográfico nas fontes de pesquisa acima mencionadas.

2ª etapa: leitura e seleção das produções *pelo título*. As obras foram selecionadas inicialmente pelo título, conferindo sua estreita relação com a pesquisa.

3ª etapa: leitura e análise do resumo e palavras-chave das produções selecionadas na 2ª etapa, visando o alinhamento dos objetivos de pesquisa com as produções.

Nessa etapa, as produções passaram por uma seleção criteriosa a fim de selecionarmos quais delas deveriam ser analisadas profunda e integralmente. Portanto, foram identificadas e excluídas as produções que não se relacionavam diretamente ao objeto da presente pesquisa.

4ª etapa: leitura sistemática das produções (teses, dissertações e artigos científicos) selecionadas na etapa anterior. Após concluídas as etapas de seleção das produções, foi realizada a leitura e registro detalhado com a finalidade de sistematizar o conteúdo relevante para compor os registros de nossas análises. Foram registrados aspectos relativos ao adensamento do tema, à luz do referencial teórico específico, objetivando compreender as discussões essenciais quanto à complexidade do tema estudado.

Tendo em vista a rigorosa inserção das produções nesse trabalho, foram utilizados os seguintes critérios de exclusão: publicações repetidas (com títulos idênticos), ou por seleção anterior em outros termos durante o processo de coleta; e as não relacionadas ao nosso âmbito de interesse e recorte temporal (2007-2017). Foram encontradas **111 produções** e, após aplicados os critérios de exclusão foram selecionadas e registradas nesse trabalho **22** destas, sendo que 5 tratam-se de artigos científicos, 2 teses e 15 são dissertações.

Espera-se, desse modo, que o presente levantamento bibliográfico contribua para um entendimento crítico acerca do fenômeno estudado, com vistas a fomentar o conhecimento teórico-conceitual a todos os interessados no tema, a partir das pesquisas encontradas sobre os objetos investigados.

2.3 Análise da produção acadêmica no Brasil acerca das novas formas de avaliação do trabalho docente na Educação Básica

Essa seção traz o resultado da análise das produções que discutem as novas formas de avaliação do trabalho docente na Educação Básica no Brasil. Visamos contribuir com os estudos sistemáticos de pesquisadores brasileiros em relação ao nosso objeto de pesquisa.

Foram identificadas nas produções analisadas as políticas de avaliação do trabalho docente evidenciadas nos últimos anos, principalmente após o processo de reformas educativas dos anos 1990, quais as interpretações os autores fizeram acerca destas políticas, o conteúdo que evidencia os modelos de gerenciamento do trabalho docente em instituições escolares da rede pública no ensino básico e os efeitos destas avaliações no trabalho de professores(as).

Como destacado na seção 2.2, foram analisadas 22 produções produzidas no Brasil: 15 dissertações, 2 teses e 5 artigos científicos detalhados no Quadro 1, após aplicados os seguintes critérios de exclusão: *publicações repetidas (com títulos idênticos) ou por seleção anterior em outros termos, durante o processo de coleta, e as não relacionadas ao nosso âmbito de interesse e recorte temporal.*

Dentro do movimento de análise, consideramos importante esclarecer que após iniciada a coleta de produções, observou-se que o material recuperado mostrou-se muito reduzido quando realizada a busca com alguns termos descritores, dentre os quais o termo Avaliação de Desempenho Individual (ADI), nosso objeto de pesquisa, ou, por vezes, foram encontradas produções que não tinham relação direta com o estudo em apreço ou não favoreciam uma compreensão diante da complexidade do tema.

Como o termo ADI é muito específico, optamos por buscar descritores genéricos que englobassem diversos tipos de avaliação, de modo a identificar se a ADI apareceria dentre os documentos recuperados, *como forma de controle*. Optou-se pela recuperação de documentos referentes à avaliação na Educação Básica, em um escopo mais genérico, para levantar o volume de produção científica acerca do objeto de investigação, verificar as tipologias de avaliação aplicadas nas pesquisas e identificar os estudos sobre avaliação de desempenho docente e avaliações externas no âmbito da escola pública de nível básico.

Nesse sentido, a ADI não consta desse trabalho como termo de busca nos portais mencionados, optando-se por avaliação em larga escala, avaliação externa de escolas, avaliação educacional, avaliação externa, e avaliação educativa.

Desse modo, como contribuição de nossa tese, recomendamos aos pesquisadores de ADI que utilizem em suas pesquisas os termos " Avaliação de Desempenho Individual" no **campo palavra-chave de suas produções científicas**, de modo a dar maior visibilidade aos seus trabalhos e facilitar a recuperação da informação, tornando suas pesquisas acessíveis e difundidas.

Percebe-se que esta é uma temática pouco explorada, especialmente numa abordagem mais crítica pela comunidade científica ou, embora seja um tema já bastante discutido, a não indicação dos termos representativos das pesquisas pelos pesquisadores, nos campos palavra-chave de suas produções científicas, tem dificultado sua recuperação e a ampla disseminação entre os pares. É importante enfatizar que no corpus dessa pesquisa foram considerados alguns textos que não contemplaram diretamente a ADI pela ausência de documentos recuperados sobre este tema, embora a estratégia de busca tenha sido utilizada de forma mais ampla, onde esperava-se que a expressão ADI fosse recuperada na perspectiva da avaliação docente. Existe

a possibilidade de que existam produções realizadas nesse campo de análise, no entanto, não fizeram parte deste estudo por não terem sido recuperadas na estratégia de busca aplicada.

Para fins de análise das produções foram definidas as *seguintes temáticas*: “avaliação externa na educação básica”; SIMAVE “educação básica”; “controle do trabalho docente”; gerencialismo “educação básica”; “reforma na educação básica”; “efeitos da avaliação externa no trabalho docente”; “intensificação do trabalho docente”; combinadas com a expressão “educação básica”, como mencionado na seção 2 deste documento.

No Quadro 1 apresenta-se a relação dos trabalhos selecionados e analisados, bem como os grupos temáticos aos quais pertencem, al/tipo de produção e as suas respectivas referências.

Tendo como referência o Quadro 1 e dando início à análise das produções encontradas, tem-se o bloco de pesquisas intitulado *Efeitos da avaliação externa no trabalho docente*, composto por quatro trabalhos, sendo uma dissertação e três artigos científicos. Os trabalhos discutem acerca das políticas de avaliação da educação utilizadas como regulação educativa no âmbito da Educação Básica e seus efeitos no trabalho docente, contemplando uma multiplicidade de questões que acreditamos enriquecer e aprofundar o nosso estudo. Dessa forma, o primeiro artigo que compõe esse bloco foi publicado em 2014 e intitulado: *Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual Paulista*, de autoria de Luiz Carlos Novaes.

O autor objetivou discutir a percepção de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual paulista acerca da avaliação externa no âmbito do Plano de Qualidade da Escola, apresentado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e os impactos desse tipo de avaliação sobre o trabalho docente (NOVAES, 2014).

Quadro 1 – Produções científicas do Brasil relacionadas ao objeto investigado

Temáticas	Trabalhos analisados (22)
<i>“Intensificação do trabalho docente”</i>	<p>BARBOSA, Sandra Jacqueline. A intensificação do trabalho docente na escola pública. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.</p> <p>SANTOS, Márcia Luzia dos. Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores. 2013. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.</p>
<i>“Avaliação externa” na educação básica</i>	<p>DI NALLO, Rita de Cássia Zirondi. Avaliação externa: estratégias de controle ou inclusão? 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Presidente Prudente, 2010.</p> <p>FABRO, Vera Margareth. Para uma política de avaliação em larga escala na rede estadual de educação básica de Mato Grosso. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.</p> <p>LIMA, Alessio Costa. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado. 2007. 261 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.</p> <p>MALLMANN, Vera Carmosina da Silva. Políticas de avaliação como estratégia de gestão para a melhoria da escola pública de educação básica. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.</p> <p>SANTOS, Josiane Cristina dos. A (contra) reforma da educação pública em Minas Gerais: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb em análise. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.</p> <p>RUBINI, Maria Ângela Oliveira de Sá. Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.</p>

<p><i>Gerencialismo “educação básica”</i></p>	<p>AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão gerencial. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.</p> <p>CÓSSIO, Maria de Fátima; OLIVEIRA, Antonio Cardoso; SOUZA, Aisllan Augusto. Gerencialismo e avaliação em larga escala: novos modos de regulação da educação básica. <i>Educação: Teoria e Prática</i>, Rio Claro, v. 24, n. 47, p. 137-155, set./dez. 2014.</p> <p>SILVA, Helyene Rose Cruz. Administração gerencial e organização do trabalho na rede estadual de ensino de Minas Gerais: análise de suas implicações nas condições de saúde dos trabalhadores docentes. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.</p>
<p><i>SIMAVE “educação básica”</i></p>	<p>BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga – MG. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.</p> <p>FRANCO, Karla Oliveira. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE): o estado da arte da produção científica brasileira (2000-2013). 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.</p> <p>MOTTA, Alfredo Carnevalli. Uso de resultados do Simave/ProEB pela superintendência regional de ensino de Caxambu. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.</p> <p>SOARES, Carlos Renato. Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do sistema mineiro de avaliação da educação pública – Simave. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.</p>
<p><i>“Reforma na educação básica”</i></p>	<p>FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. <i>Educação em Revista</i>, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 75-101, dec. 2010.</p>

	PRADO, Mauricio Almeida. O processo de implementação de reformas gerenciais na educação básica: São Paulo (2007-2010) e Minas Gerais (2004-2010) em perspectiva comparada. 2012. 355 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2012.
<i>“Controle do trabalho docente”</i>	MATTOS, Rosemary. A política educacional no estado de São Paulo (2007-2010) e suas articulações com o trabalho docente. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.
<i>“Efeitos da avaliação externa no trabalho docente”</i>	<p>AMARO, Ivan. Avaliação em larga escala e trabalho docente: da lógica eficientista à lógica contrarregulatória. <i>Quaestio</i>, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 417-436, ago. 2017.</p> <p>CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza; SILVA, Natiely Pasetto e; LANDO, Daniela Aparecida. Os sentidos do SARESP para professores e alunos da rede pública estadual paulista e a gestão do currículo na sala de aula. <i>Práxis Educativa</i>, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 657-675, set./dez. 2016.</p> <p>LIMA, Gabriela Pereira da Cunha. A educação em Minas é uma grande empresa: reforma curricular, avaliação e subjetividade docente. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.</p> <p>NOVAES, Luiz Carlos. Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista. <i>Roteiro</i>, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 283-310, jul./dez. 2014.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Para tanto, Novaes (2014) utilizou como recurso metodológico as entrevistas semiestruturadas e a análise documental. Tendo em vista o debate central da pesquisa, que se constituiu em investigar a orientação e os impactos das avaliações no trabalho docente, Novaes (2014) traz em seu estudo argumentos coletados junto aos próprios docentes quanto à percepção do processo de avaliação externa em São Paulo e seus efeitos para os docentes, conforme mencionado abaixo.

A maioria das docentes entrevistadas considera a avaliação externa importante para diagnosticar a situação educacional dos sistemas de ensino; no entanto, aponta aspectos da avaliação externa que considera limitantes, como o desconhecimento da concretude escolar, pois os índices não mostram com exatidão a realidade de cada instituição escolar; a produção de rankings entre as escolas, a pressão por resultados, que traz sérios impactos ao currículo e à autonomia do professor, mediante a adoção de aulas prontas e materiais didáticos elaborados por outros profissionais; a vinculação dos resultados às políticas de bonificação, entre outros (NOVAES, 2014, p. 295, grifo do autor).

De acordo com Novaes, no que se refere às ações do Estado, as políticas educacionais em curso, desde a década de 1990, promovem mudanças expressivas na gestão da educação pública, principalmente no que concerne à qualidade e competência ou incompetência docente, alinhada ao discurso e à cultura de gestão do setor privado, no âmbito público (NOVAES, 2014).

Segundo o pesquisador o discurso vem cada vez mais afinado com os interesses do capital e do mercado. Ainda conforme Novaes (2014), há uma forte vinculação da avaliação externa à política de bonificação por produtividade, diante de um quadro de precarização do trabalho docente.

No final do estudo, o autor concluiu que o discurso das professoras a respeito da avaliação em larga escala está profundamente impactado pela política de bonificação por resultados empreendida pela SEE/SP, o que afeta o exercício profissional e forja novas subjetividades e modos de se relacionarem com a profissão (NOVAES, 2014).

A segunda pesquisa que compõe esse bloco é a dissertação intitulada *A educação em Minas é uma grande empresa: reforma curricular, avaliação e subjetividade docente*, da autora Gabriela Pereira da Cunha Lima, defendida em 2015. Nesta pesquisa, a autora problematiza os efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre a subjetividade docente, especialmente por meio dos dispositivos curriculares e de avaliação.

Em sua pesquisa, Lima (2015) objetivou analisar a reforma educacional promovida no estado de Minas Gerais (2003-2014), atentando aos discursos e práticas curriculares e

avaliativas que se dirigem aos professores e intentam controlar suas condutas. O dispositivo avaliativo articulado em torno do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica Pública foi investigado com foco nas estratégias e tecnologias de controle e conduta do trabalho docente.

Diante de tantas mudanças educacionais identificadas pela autora, que se traduzem em sérios reflexos na escola e no trabalho docente, ela argumenta acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a Educação e como a profissão e a subjetividade docentes vêm sendo afetadas pelas políticas neoliberais.

A autora compreendeu que a cultura que se instala em contextos performativos, como o analisado na sua pesquisa, afeta dimensões éticas e profissionais dentro das instituições, estimulando novas relações entre os sujeitos escolares, nas quais seu valor é proporcional à contribuição que dá ao desempenho de sua unidade.

Alinhada à colocação de Novaes (2014), autor do trabalho anterior, Lima (2015) expõe que as bases em que a políticas educacionais se constroem seguem em conformidade com as demandas do mercado. A autora salienta ainda que a colaboração desejada pelas políticas neoliberais é aquela que contribui para o alcance dos resultados, índices e metas estabelecidos pelos governos. Dessa forma, ela expressa que “[...] a mentalidade de Estado neoliberal, que ganha expressiva projeção no Brasil a partir da década de 1990, constrói sentidos e finalidades últimas à Educação que a tornam objeto de uma política econômica orientada pelas demandas do mercado.” (LIMA, 2015, p. 88).

Ademais, compreende-se que nesse contexto o Estado abandona seu lugar de provedor, passando a se portar como regulador e auditor de resultados, demonstrando crítica ao perfil de atuação do Estado Gestor e avaliador muito presente atualmente.

Na terceira produção encontrada, intitulada *Os sentidos do SARESP para professores e alunos da rede pública estadual paulista e a gestão do currículo na sala de aula*, de autoria de Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, Andreza Barbosa, Natiely Pasetto e Silva e Daniela Aparecida Lando (2016), as autoras discutiram os efeitos das avaliações externas na gestão do currículo na sala de aula. O objetivo da pesquisa foi compreender quais sentidos são produzidos por professores e alunos frente às exigências do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). A pesquisa foi realizada através de um trabalho de campo por meio do qual foram acompanhadas as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) de uma escola pública paulista do interior durante os anos de 2014 e 2015. Esses encontros contaram com a participação dos gestores e professores, mas em alguns deles houve também a

participação de alunos convidados a discutirem temáticas específicas, como o Saresp (CUNHA et al., 2016, p. 657).

Cunha et al. (2016), a partir da análise de registros feitos nos citados encontros, enfatizam que o Saresp pode ser considerado como parâmetro e referência para a reflexão e ajustes no planejamento dos professores, mas a centralidade que assumiu na organização do trabalho pedagógico está caracterizada como medida e controle, ao definir o que ensinar e como avaliar o trabalho do professor e do aluno, esvaziando a discussão sobre o projeto político-pedagógico.

No que se refere às ações do Estado, ao analisarem os motivos e os efeitos das avaliações em larga escala, apoiam-se em Afonso (1999 apud CUNHA et al., 2016), destacando que as avaliações passam a se constituir como um meio que viabiliza a implementação do modelo de gestão de políticas públicas, hoje identificado como Estado avaliador.

Cunha et al. (2016) apontam ainda que este modelo de gestão das políticas públicas, inspirado em princípios gerencialistas, pressupõe que os resultados obtidos pelos alunos nas provas sejam considerados como evidências da qualidade das escolas, e que estas sejam responsabilizadas pelos resultados aferidos. Diante disso, apontam que advêm consequências como a homogeneização do que se ensina nas escolas, uma vez que serão comparadas, bem como o estreitamento da noção de currículo e do papel social da escola básica, uma vez que o que será cobrado nas provas passa a balizar as escolhas do que será ensinado.

Baseados na visão de Sousa (2014, p. 413), na qual a avaliação em larga escala “[...] passou a se constituir em um instrumento de controle do trabalho escolar e de fortalecimento da meritocracia, noção que historicamente, de modo dominante, está subjacente ao trabalho escolar [...]”. Cunha et al. (2016) assinalam que a avaliação constitui-se instrumento de regulação e controle do trabalho pedagógico.

Nesse mesmo bloco de trabalhos analisados, *o quarto trabalho* intitulado *Avaliação em larga escala e trabalho docente: da lógica eficientista à lógica contrarregulatória*, de autoria de Ivan Amaro, produzido em 2017, discutiu as implicações da avaliação em larga escala no trabalho docente. Neste bloco foram investigados os sentidos e efeitos que os resultados das avaliações externas na Educação Básica provocam no trabalho docente, a partir das vozes de gestores e de professores. O estudo foi realizado mediante entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores e professores participantes e a pesquisa revelou a existência do processo de intensificação do trabalho docente, responsabilização dos profissionais e traços de sua desqualificação.

No que se refere às avaliações de larga escala, estas são colocadas como protagonistas nos processos educativos com o argumento que a economia mundial tem sofrido diversas mudanças e interferências nas últimas décadas e que a reestruturação do mundo produtivo provoca uma série de reformulações nas ações dos Estados e mercados, reposicionando novas necessidades nas esferas social, econômica, política e no campo educacional.

O autor alega ainda que as ideias reformadoras seguem ditames de orientações maiores, de acordo com as novas exigências impostas pelo processo de globalização econômica e a reestruturação do mundo produtivo. Nesse sentido, Amaro (2017, p. 418) argumenta que

A lógica neoliberal e gerencialista interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares.

[...]

No contexto brasileiro, articuladas às definições internacionais, as políticas de avaliação em larga escala, ou também chamadas de avaliações externas, assumem centralidade como direcionadoras das políticas dos processos educacionais, das estratégias voltadas para a ampliação do controle, de consecução de metas quantitativas no cenário nacional/internacional e de regulação do sistema educacional, bem como do controle do trabalho de gestores escolares e docentes.

Deste modo, Amaro (2017) compreendeu em seu estudo que diante desse cenário brasileiro, que se vê articulado às definições internacionais, as políticas de avaliação em larga escala assumem centralidade enquanto orientadoras das políticas educacionais centradas em estratégias voltadas para o controle e a consecução de metas quantificáveis no cenário nacional e internacional, focadas na regulação dos sistema educacional, assim como no controle do trabalho de docentes e gestores escolares.

Com relação às políticas de avaliação, segundo Amaro (2017), estas têm provocado debates diversos sobre suas implicações, seus impactos nas redes e no trabalho dos professores, seus limites e suas potencialidades. Mediante esta constatação, sinaliza que a lógica dos atuais exames avaliativos não contribui para o desenvolvimento e avanço da qualidade das escolas, das aprendizagens e do trabalho docente.

Portanto, a partir das pesquisas que compuseram o bloco **Efeitos da avaliação externa no trabalho docente**, foi possível constatar que as quatro investigações confluem no sentido de analisarem criticamente o cenário educacional atual no contexto das avaliação externas,

sobretudo os condicionantes e determinantes que levam a educação a corresponder aos preceitos postos pela reestruturação produtiva e às reformas educacionais, apontando elementos desses processos que impactam o trabalho dos docentes e gestores escolares, principalmente no que se refere à falta de autonomia e ao rígido controle sobre o processo de trabalho.

O próximo bloco analisado foi intitulado **Reformas educacionais na educação básica** e é composto de uma tese e um artigo científico que versam sobre o processo de Reforma na educação básica. A tese de doutorado intitulada *O processo de implementação de reformas gerenciais na educação básica: São Paulo (2007-2010) e Minas Gerais (2004-2010) em perspectiva comparada*, da autoria de Maurício Almeida Prado, foi defendida em 2012.

O estudo desenvolvido por Prado (2012) teve por objetivo investigar o processo de implementação de reformas gerenciais da educação nos estados de São Paulo e Minas Gerais nos períodos de 2007-2010 e Minas Gerais de 2004-2010, respectivamente. Antes de tratar especificamente da pesquisa realizada, o autor inicia salientando que as reformas educacionais recentes compreendem vários componentes inovadores que são implementados em conjunto.

O autor argumenta haver um baixo número de pesquisas que tratam da gestão da educação pública no Brasil e que a maior parte dos autores brasileiros se limita à análise de apenas uma, ou duas inovações, e seus impactos sobre a melhoria da qualidade da educação. Nesse viés, buscou analisar e compreender a ação de múltiplos agentes do poder executivo na operacionalização das reformas na gestão da educação.

A pesquisa teve como problema geral identificar os limites e possibilidades da implementação de reformas gerenciais na educação num contexto sobre o qual a burocracia de linha de frente tem forte impacto sobre a eficácia da implementação/reforma, mas, ao mesmo tempo, um comportamento resistente aos componentes deste modelo de reforma. Desta forma, o autor analisou o problema geral do seu estudo, a partir da dinâmica do processo de implementação das reformas gerenciais na educação nos estados de Minas Gerais e São Paulo.

A partir desse estudo, no que se refere à gestão da educação, Prado (2012) afirma que esta tem passado por uma série de reformas com foco na melhoria da qualidade, tendo como núcleo a introdução de políticas de padronização curricular, avaliação externa e estruturação do sistema de metas na Educação Básica. Nesse sentido, ao analisar os componentes gerenciais que compõem o núcleo da reforma, Prado (2012, p. 17) afirma que

O material didático funciona como o instrumento do professor para aplicação dos conteúdos curriculares em sala de aula. Já a adoção de sistemas estruturados de material didático, popularmente conhecido como sistemas apostilados, representa um movimento ainda mais forte em direção à

padronização dos conteúdos curriculares. A avaliação externa compreende a aplicação de testes padronizados com o objetivo de avaliar os níveis de proficiência dos alunos. A estruturação do sistema de metas na educação se refere ao desenho de um sistema que permite a responsabilização, perante a comunidade atendida por cada escola pública e a sociedade de forma geral, de todos os envolvidos na prestação de serviços educacionais públicos. Esse sistema se concretiza por meio da definição de metas de aprendizagem por unidade escolar e para toda a rede de ensino ao longo do tempo.

Mediante essa constatação, o autor sinaliza que o movimento reformista é marcado por uma série de mudanças complementares que visam reforçar a atuação dos vários atores da cadeia de implementação, conforme a estratégia associada ao núcleo principal da reforma.

Entre estes componentes de cunho reforçador se destacam a política de bonificação por resultados, a adoção de sistemas de progressão por mérito na carreira docente, a descentralização financeira e administrativa da gestão escolar, as mudanças no papel e na forma de atuação da gerência escolar, a estruturação de sistemas de apoio à *performance* escolar e a competição administrada entre unidades escolares. (PRADO, 2012, p. 18, grifo do autor).

A partir de seu estudo, o autor evidencia que a eficácia da implementação está diretamente ligada à natureza do componente gerencial em questão e ao estilo de implementação que ele exige. Para Prado (2012), os componentes cuja implementação depende exclusivamente do alto escalão estão diretamente ligados à força política do governo e à qualidade dos quadros centrais da reforma. Já para aqueles componentes cuja eficácia da implementação demanda a atuação direta dos professores, os governos devem atuar na estruturação da gerência intermediária para que ela exerça efetivamente as funções de intermediação, apoio e monitoramento dos professores *in loco*.

Prado (2012) apontou ainda as consequências das reformas nos modelos de gestão dos sistemas de ensino dos dois estados mencionados, Minas Gerais e São Paulo, dando destaque ao controle do trabalho docente, impactado pela avaliação, responsabilização e bonificação. Quanto aos aspectos metodológicos, o autor adotou a pesquisa de abordagem qualitativa.

Outro estudo que compõe esse bloco é o artigo científico de autoria de Maria José da Silva Fernandes, intitulado *As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores*, produzido no ano de 2010.

Neste estudo a autora realizou a análise da escola e do trabalho docente, a partir do ponto de vista de trinta professores de três diferentes regiões do estado de São Paulo. No que se refere à metodologia utilizada, o estudo foi feito por meio de uma pesquisa empírica de abordagem

qualitativa e envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com trinta professores do ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública estadual paulista.

A autora inicialmente argumenta que as reformas educacionais recentes introduziram conceitos econômicos na gestão das escolas e transferiram a responsabilidade pelas ações educativas a seus sujeitos, a quem cabe o sucesso ou o fracasso das mudanças. A partir da análise desse contexto, Fernandes (2010) sinaliza que novas formas de controle do trabalho docente passaram a ser utilizadas pelo sistema escolar e cita, como exemplo, as avaliações externas, a imposição de projetos e o pagamento de bônus aos responsáveis pelo trabalho docente.

Em relação às citadas reformas, e suas implicações nas escolas e no trabalho dos sujeitos envolvidos, Fernandes (2010, p. 77) aduz que

A década de 1990 e os anos iniciais do século XXI foram marcados por reformas educacionais que alteraram profundamente as condições de funcionamento das escolas em diferentes partes do mundo, negligenciando as diferenças entre os sistemas de ensino e suas unidades escolares e utilizando matrizes reformistas definidas unilateralmente pelos organismos internacionais, matrizes essas norteadas por princípios gerencialistas e performáticos. As reformas introduziram amplas mudanças na organização das escolas e no trabalho de seus sujeitos.

No que se refere à Reforma Paulista, a autora fez uma reflexão sobre as mudanças pedagógicas ocorridas face a este processo, apontando alguns ajustes que as escolas sofreram nesse momento, sob o pretexto de melhoria da qualidade junto ao Saresp:

Com a reforma vieram, por exemplo, a adequação do fluxo escolar e as classes de aceleração que anteciparam o estabelecimento do regime de progressão continuada, os ciclos de aprendizagem e a recuperação de férias. Houve a reorganização da rede física escolar em função dos ciclos de ensino, abrindo caminho para a futura municipalização do ensino das séries iniciais, bem como a implantação de telessalas para atendimento dos alunos mais velhos e a consequente redução do ensino supletivo regular. Tudo isso justificado pela defesa da melhoria da qualidade do ensino, que passou a ser avaliado, a partir de 1996, pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). (FERNANDES, 2010, p. 77).

Além das mudanças acima apontadas, a autora apresenta outras medidas adotadas entre 2002 e 2006 nas escolas:

As novas medidas, implantadas entre 2002 e 2006, intensificaram a presença dos elementos da gestão gerencialista e performática no interior das escolas

públicas paulistas. A já iniciada política de avaliação do desempenho das escolas e dos professores, que havia sido implementada por Rose Neubauer, foi intensificada. Expressões como bônus mérito, avaliação de desempenho, desempenho profissional e avaliação externa passaram a fazer parte do cotidiano dos professores e a definir padrões de conduta e de trabalho dentro das escolas. A performatividade passou a pautar a definição de currículos, projetos e até a própria formação dos professores na rede estadual. (FERNANDES, 2010, p. 80).

A partir deste estudo, a autora destaca que fizeram parte da reforma a criação das salas ambientes, a flexibilização curricular do Ensino Médio e os projetos de desenvolvimento de lideranças educacionais que, posteriormente foram acompanhados pela implantação do bônus-mérito, que veio atrelado a medidas quantitativas de avaliação das escolas e de seus professores. Verifica-se, nesse sentido, a implementação e aplicação de avaliações tanto de professores como das escolas, numa perspectiva gerencialista.

Constatou-se, contraditoriamente, que a imposição das citadas mudanças durante a Reforma Paulista não incluíram a participação dos professores. Infere-se, portanto, pelos apontamentos de Fernandes (2010), que as mudanças implementadas tanto na organização escolar como nos processos de trabalho docente, denotam a imposição de atividades utilizando matrizes reformistas definidas unilateralmente.

A autora salienta a notória falta de autonomia dos docentes na definição das propostas, o que gera muita angústia, sofrimento e frustração com a docência na realização do trabalho na escola.

Conforme Fernandes (2010), sentimentos como angústia, sofrimento e perda estiveram presentes na fala dos professores, que estavam fortemente impactados pela “cultura do desempenho”, pela introdução da performatividade nas escolas, que, no caso dos docentes, se expressava sob a forma do “bônus mérito”.

Em caráter conclusivo, diante dos processos e implicações inerentes à reforma Paulista por ela analisados, infere-se que a pesquisadora exprime uma grande preocupação acerca das novas medidas implementadas na reforma e seus reflexos no trabalho dos docentes e escolas Paulistas. Desse modo, Fernandes (2010), constatou, como resultado, o forte impacto das reformas educacionais e da introdução dos elementos gerencialistas e performáticos no trabalho dos professores, implicando profundas alterações no “ofício” docente, especialmente do professor secundário, o que gera um sofrimento ético perante a perda da especificidade histórica do seu trabalho. Destacou ainda em seu estudo a difícil relação dos professores com as reformas,

uma vez que, na sua visão, estas desestruturaram a cultura escolar e provocaram situações de angústia e adoecimento entre os docentes da rede paulista.

Quanto à compreensão sobre o trabalho docente, apesar de não ser relatada em sua pesquisa uma conceituação específica, Fernandes (2010) observa que o professor vem sendo responsabilizado pelas mazelas do sistema público de ensino diante das medidas e ações postas pelo governo no contexto das reformas implementadas, com a finalidade de resolver quantitativamente os déficits educacionais.

Portanto, as duas pesquisas que compuseram este bloco confluem no sentido de analisar e compreender a influência das reformas educacionais nas escolas e no trabalho docente na Educação Básica da rede pública, a partir das condicionalidades que a educação e seus profissionais docentes têm que corresponder face aos processos de reestruturação produtiva do capital. Além disso, observa-se uma centralidade da lógica gerencialista nas ações dos governos analisados.

Outro bloco analisado é denominado **Gerencialismo na Educação Básica**. Foram encontradas três produções sendo uma tese, uma dissertação e um artigo científico relacionado a esta temática. Os trabalhos discutem acerca das políticas gerencialistas que vêm sendo implementadas na gestão da Educação Básica da rede pública e suas implicações na saúde dos docentes.

A primeira produção analisada foi a dissertação da autora Helyene Rose Cruz Silva intitulada *Administração gerencial e organização do trabalho na Rede Estadual de ensino de Minas Gerais: análise de suas implicações nas condições de saúde dos trabalhadores docentes*, pesquisa concluída no ano de 2012.

A autora faz uma análise preliminar da relação trabalho-saúde, a partir do trabalho docente, especificamente com a adoção da administração gerencial na rede estadual de Minas Gerais, introduzida através do Projeto Escolas-Referência. O objetivo do presente estudo foi analisar os determinantes concretos da “reforma” gerencial do Estado que incidem sobre o trabalho docente nas escolas-referência do Estado de Minas Gerais, com centralidade nos impactos sobre a saúde desses trabalhadores. Para atingir tal objetivo, a pesquisadora utilizou a pesquisa bibliográfica e estudos teórico-analíticos por meio dos quais desenvolveu uma discussão teórica apoiada em autores cujas fundamentações seguem os pressupostos analíticos Marxianos.

Perseguindo o alcance do citado objetivo, Silva (2012) buscou estabelecer correlações entre as transformações ocorridas no mundo do trabalho, sob o signo da reestruturação produtiva no campo privado e suas características no setor público, via adoção da administração

gerencial; estabelecer as relações existentes entre as transformações ocorridas no processo de trabalho do setor público e o adoecimento dos trabalhadores da área da educação, especificamente os docentes da rede pública nas Escolas-Referência de Juiz de Fora, a partir de um estudo de caso da Escola Estadual Antônio Carlos; identificar a percepção dos trabalhadores docentes acerca da relação entre as condições e relações de trabalho vivenciadas e a sua saúde; bem como detectar possíveis mecanismos de resistências dos trabalhadores docentes a processos de reestruturação do ensino de caráter gerencial.

No primeiro capítulo a autora apresenta e discute a “Reforma” do Estado e a implementação da administração gerencial, atendendo aos interesses financeiros do capitalismo mundial. Nesse sentido, aponta o seguinte:

Um processo de ‘reformas’ global, pensadas após as décadas de 1960 e 1970, quando o capitalismo mundial atravessa uma crise e, tentando superá-la, inicia um processo de reorganização do seu sistema ideológico e político de dominação, pautando o neoliberalismo e um profundo processo de reestruturação da produção e do trabalho. O Estado, neste processo, contribui para que este quadro se instaure e também incorpora formas de administração gerencial peculiares à empresa capitalista em direção à gestão do trabalho e das políticas públicas. (SILVA, 2012, p. 14, grifo da autora)

Desse modo, a partir deste cenário, Silva (2012) demonstra a configuração do adoecimento docente em tempos de contrarreforma e a percepção destes sobre o processo no qual são protagonistas. A questão da saúde do trabalhador foi analisada sob o enfoque das condições estruturais e conjunturais desta determinada sociedade, sob a perspectiva de totalidade articulada ao conceito de historicidade.

Na visão da pesquisadora a sua pesquisa contribui para o estudo das condições de saúde de docentes da rede estadual de Minas Gerais, somando às demais pesquisas que tratam da “reforma” gerencial do Estado e suas consequências nefastas para os trabalhadores, e para a sociedade brasileira, em sua concepção.

A tese de Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral recebeu o título de *A política de gestão da educação básica na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão gerencial* e foi defendida no ano de 2010.

O objetivo da pesquisadora foi analisar as implicações trazidas pela política de gestão da Educação Básica implantada pelo governo de Yeda Crusius para a rede estadual de ensino do RS, com vistas a compreender os processos de negociação e contestação dos diferentes sujeitos envolvidos na constituição de uma agenda para a educação.

O estudo da autora foi realizado por meio de pesquisa documental, a partir do ponto de vista do ciclo de políticas, objetivando construir um mapeamento das políticas de gestão da educação do governo do Estado do RS (2007-2010). A pesquisa contextualizou a política de gestão educacional da rede estadual de ensino, bem como identificou os debates teóricos nacionais e internacionais referentes à gestão pública e à gestão da educação pública.

O mapeamento realizado pela autora foi baseado na perspectiva do materialismo histórico-dialético. A tese que orientou a pesquisa é a articulação das reformas da administração pública, consequentemente da gestão educacional, com as políticas para a Educação Básica implantadas na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, no período de 2007 a 2010.

Com a investigação da autora foi possível perceber que tais políticas inseriram mecanismos gerencialistas (premiação, avaliações externas, parcerias público-privadas, modificações na regulação da educação), compreendidos como componentes essenciais na efetivação de um projeto de minimização em relação às políticas sociais e maximização quanto ao processo do capital. A pesquisadora destaca que as políticas de gestão são organizadas e visam inserir na educação o discurso e o funcionamento sob a lógica empresarial.

Dessa forma, procurou-se assimilar a incorporação dessas concepções pela política de gestão da Educação Básica do governo estadual de Yeda Crusius (2007-2010) e estas políticas fortaleceram a visão gerencial na educação, justificando e legitimando a lógica de mercado como indutora de uma qualidade voltada para o sistema do capital.

Nesse sentido, Amaral (2010) aponta que na educação o discurso gerencialista introduz uma nova roupagem a termos conhecidos anteriormente como democráticos e progressistas, utilizando-os aos procedimentos administrativos, com o objetivo de promover mudanças nas formas de gestão, visando o atendimento das reivindicações do mercado. Este discurso, conforme a autora, utiliza a linguagem da modernização, objetivando a sua legitimidade perante a sociedade.

A referida pesquisa toma como centrais duas dimensões de análise para o entendimento das políticas voltadas à administração pública da educação:

[...] a de Finanças e Gestão Pública, relacionada com projetos voltados para a reestruturação da administração pública e a do ajuste fiscal e a de Desenvolvimento Social, relacionada com projetos voltados para os serviços oferecidos à comunidade. Do interior dessas duas dimensões, dois programas mostram-se mais relevantes: o conhecido como Fazendo Mais com Menos incorporado na dimensão — Finanças e Gestão Pública e o Boa Escola para Todos inserido na dimensão — Desenvolvimento Social. (AMARAL, 2010, p. 97).

A outra produção que aborda sobre o **Gerencialismo na Educação Básica** é o artigo científico produzido pelos autores Maria de Fátima Cássio, Antônio Cardoso Oliveira e Aisllan Augusto Souza, intitulado *Gerencialismo e avaliação em larga escala: novos modos de regulação da educação básica* do ano de 2014.

O objetivo da pesquisa foi analisar a intensificação dos mecanismos avaliativos no cenário da Educação Básica brasileira, defendendo a tese que faz parte do processo de reconfiguração da gestão pública, no quadro das alterações do projeto capitalista e das consequentes mudanças no papel do Estado para fazer frente às crises do capital, constituindo-se em novas formas de regulação. Para isso, a pesquisa foi desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico, utilizando a metodologia analítica (CÓSSIO; OLIVEIRA; SOUZA, 2014, p. 137).

Os citados autores analisaram a política de avaliação da educação brasileira em larga escala, situando-a como uma forma de regulação/controle da educação, e suas relações com a reconfiguração do papel do Estado e da gestão pública, identificada com o gerencialismo, no quadro das reformas do Estado das duas últimas décadas. Estudos recentes demonstram que esse modelo de gestão adota princípios empresariais e busca, sobretudo, reduzir gastos e, ao mesmo tempo, imprimir maior eficácia e eficiência na máquina pública, utilizando-se, dentre outros mecanismos, da lógica de resultados de desempenho que incentiva a competitividade e a concorrência nos diferentes setores estatais.

O estudo desses autores é de natureza bibliográfica e utiliza a metodologia analítica, sendo o resultado das discussões realizadas durante o Seminário Avançado de Políticas Educacionais II, ofertado pelo Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no ano de 2013. O objetivo do estudo consistiu no aprofundamento do conceito e dos novos modos de regulação, bem como a análise das suas implicações na Educação Básica, tendo como foco central do processo regulatório o sistema de avaliação em larga escala.

Os citados autores tomaram como ponto de partida a compreensão de que o modelo de gestão pública assumida pelos governos centrais, desde os anos 1990, identifica-se com o gerencialismo, considerando a adoção de princípios empresariais e mecanismos de controle e responsabilização no interior da máquina pública e nas relações com as entidades da sociedade civil que assumem a prestação de serviços considerados não exclusivos do Estado (CÓSSIO; OLIVEIRA; SOUZA, 2014, p. 137).

Conforme os citados autores, as políticas educacionais vigentes estão pautadas pela indução à melhoria dos indicadores de qualidade, medidos por meio de exames nacionais combinados aos censos escolares que resultam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Desse modo, a partir deste estudo, Cóssio, Oliveira e Souza (2014) argumentam que a panaceia da avaliação repercute na organização dos sistemas, das escolas e da sala de aula, com implicações no currículo, no trabalho docente e na formação dos estudantes.

No que se refere ao aparecimento do Gerencialismo, Cóssio, Oliveira e Souza (2014, p. 140) alegaram

Que surge no cenário de reestruturações da organização pública na perspectiva de superação do modelo de administração profissional e burocrática, entendido como paternalista, conservador, inflexível e incompetente para fazer frente às complexas demandas do mundo moderno. A modernização neoliberal do serviço público consistiu no grande desafio dos governos, visando qualificar os serviços com menos custo, num impulso incessante por maior eficiência e produtividade.

Para fins de conclusão, pode-se depreender que as três pesquisas acerca do Gerencialismo na Educação Básica desse bloco indicam preocupações quanto à sua aplicação no âmbito do serviço público, ou seja, confluem no sentido de criticarem, de forma veemente, a aplicação de estratégias administrativas no âmbito da Nova Gestão Pública (NGP) ou seja, ficam evidenciadas ações públicas pautadas nos moldes gerenciais no âmbito da Educação Básica, sobretudo responsabilizando as escolas e os(as) professores(as) pelos resultados obtidos.

Nesse sentido, as preocupações centrais dos referidos autores das produções giram em torno da indicação do discurso e de práticas de gestão voltadas a resultados e metas, com características neoliberais tais como a responsabilização e excesso de cobranças, além do autoritarismo, traduzidos em efeitos nefastos nas escolas e em relação aos seus sujeitos essenciais, ou seja, os docentes.

Um outro bloco que compôs essa seção teve como título **Controle do trabalho docente**, composto por uma dissertação com o título *A Política educacional no Estado de São Paulo (2007-2010) e suas articulações com o trabalho docente*, de autoria de Rosemary Mattos, produzida no ano de 2012.

A autora objetivou analisar a política educacional do estado de São Paulo implementada no período de 2007- a 2010, focalizando as relações de trabalho docente, bem como as condições de trabalho no interior das escolas, além de debater a percepção do docente sobre seu

próprio trabalho, considerando a complexidade e as contradições que permeiam a instituição escolar no período em questão. A pesquisa foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico acerca da produção científica que aborda o trabalho do docente no estado de São Paulo.

Conforme Mattos (2012), a pesquisa insere-se num contexto de mudanças nas relações de trabalho decorrentes do processo de reestruturação produtiva no desenho da mundialização da economia. Nela a pesquisadora salienta que tais alterações afetam também a educação que redireciona suas diretrizes nos órgãos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, mas também nas políticas em níveis nacional e estadual.

Apoiando-se em autores que discutem o trabalho docente no contexto das reformas educacionais brasileiras, sobretudo as orientadas pelos órgãos multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, entre outros), a partir da década de 1990, e ainda as implicações dessas políticas nas escolas públicas, a autora identificou vários reflexos da reestruturação produtiva na educação em atendimento às demandas do capital, por meio da precarização, intensificação e desvalorização da profissão. Dentre as críticas apontadas pela pesquisadora destaca-se a finalidade mercadológica que transfere às instituições escolares práticas empresariais como o controle da qualidade, por meio de avaliações que resultam em premiação.

Nesse sentido, Mattos (2012), tomando como referência autores como Ball (2005) e Freitas (2009), trouxe uma discussão particular sobre a avaliação, sobretudo sinalizando quanto ao processo de implantação da avaliação por mérito no contexto das políticas educacionais, seus reflexos no interior da escola e os mecanismos utilizados, citando, por exemplo, o currículo padronizado que, entre outros aspectos, conforme a autora, visa atender à finalidade do mercado, desencadeando, também, o individualismo e a competitividade entre os docentes. Freitas (2009, p. 99 apud MATTOS, 2012, p. 13), também sustenta que “[...] o capitalismo, agora em sua face neoliberal, aprofunda e propaga o individualismo e a competitividade como sendo os valores mais modernos já encontrados na sociedade e nas escolas”.

A pesquisa também traz a discussão acerca da política de bonificação atrelada ao Saresp, suas alterações nas relações de trabalho e as formas do fazer pedagógico que buscaram, na compreensão da pesquisadora, atender às finalidades do Saresp, especialmente com a definição de metas previamente estabelecidas a cada escola. Quanto às avaliações do Saresp, Mattos (2012, p. 22) sustenta que

As avaliações aplicadas de acordo com a SEE estão atreladas ao currículo focalizado em habilidades e competências - conceitos oriundos do setor produtivo que influenciam a educação no desenho da formação dos estudantes com vistas a atender as demandas da organização do trabalho em determinado período - que determinam o que será avaliado. Dessa forma, demonstram um resultado quantitativo da totalidade dos alunos por ano, que desconsidera o contexto dos processos de ensino e de aprendizagem, conforme apresentaremos a seguir.

Nesse viés, a questão central da referida investigação envolveu a organização da instituição escolar, a estrutura física, os insumos e as questões subjetivas que interferem diretamente no trabalho docente, conforme relato dos entrevistados. Diante disso, revela o seguinte cenário na docência, em São Paulo, no período pesquisado

Os docentes vivenciam uma tensão cotidiana decorrente das medidas instituídas pela política, a qual articula níveis precários de contratação de professores, imposições pedagógicas relacionadas ao sistema de avaliação institucional e condições de trabalho degradadas, a saber: a) número de alunos por turma superior a 40 no ensino médio; b) jornada de trabalho em mais de uma rede de ensino variando entre 40 e 64 horas semanais entre os entrevistados, sendo comum a tripla jornada concretizada em várias escolas; c) baixos salários; d) desempenho de funções que não compreendem o trabalho docente; e) número expressivo de professores contratados; f) professores eventuais (que substituem os titulares) lecionando disciplinas não específicas da licenciatura e comumente não vinculadas à área de formação; g) insumos insuficientes para o desenvolvimento de ações pedagógicas. (MATTOS, 2012, p. 119).

Nessa vertente, a pesquisa de Mattos (2012) revelou que a intensificação do trabalho docente é algo já interiorizado pelos docentes, como se fosse inerente ao seu trabalho. Nesse sentido, a autora ressaltou a quantidade de provas e trabalhos para correção, a participação em cursos de capacitação fora do horário de trabalho, especialmente nos finais de semana, presencial, ou online, participação em Conselhos de Escola, Associação de Pais e Mestres (A.P.M.), atendimento às exigências burocráticas como o preenchimento de relatórios, o desenvolvimento de projetos elaborados pela SEE, que não constam no projeto político pedagógica da escola e, sobretudo salienta que as horas previstas para esses fins são insuficientes. Esse quadro representa, claramente, o acúmulo de atividades docentes e de caráter administrativo sob as quais o docente está submetido.

Diante desses aspectos, a autora demonstra preocupação quanto à extensa jornada de trabalho dos docentes e à intensificação do trabalho e argumenta que, como consequência, há

o adoecimento docente fazendo com que muitos entrem em licença saúde, especialmente no segundo semestre do ano letivo.

Portanto, Mattos (2012) trouxe a compreensão dos reflexos da reestruturação produtiva na educação em atendimento às demandas do capital e como esse processo modificou o trabalho docente por meio da precarização, intensificação e desvalorização da profissão, a partir de referencial teórico específico. Discutiu-se, a partir de autores especializados no tema, o trabalho docente no contexto das reformas educacionais brasileiras orientadas pelos órgãos multilaterais (Banco Mundial, FMI, entre outros), a partir da década de 1990, bem como as implicações de tais políticas nas escolas públicas.

De acordo com Mattos (2012) a gestão vigente no estado de São Paulo, no período compreendido entre 2007 a 2010, foi caracterizada como uma gestão de resultados distanciada dos contextos escolares, uma vez que se pautou em mecanismos controladores do trabalho docente e de escolas, por meio de exigências aplicadas ao setor produtivo, tais como as avaliações externas no Saresp e avaliação de desempenho docente, em detrimento da formação integral dos alunos.

Dando continuidade à análise das produções encontradas, tem-se o bloco de temática denominado **Intensificação do trabalho docente**, composto por duas dissertações. A primeira delas, intitulada *A intensificação do trabalho docente na escola pública*, foi produzida em 2009 pela autora Sandra Jacqueline Barbosa e teve como objeto de estudo a intensificação do trabalho docente na rede pública do Distrito Federal nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entre 1999 e 2003.

O objetivo da pesquisa foi compreender como as exigências que permeiam as atribuições docentes indicam práticas intensificadoras desse trabalho realizado nas séries iniciais na rede pública no Distrito Federal. Para isso, a autora orientou-se pela pesquisa qualitativa considerando-se a historicidade, as relações e as percepções dos professores com mais de dez anos no trabalho docente na rede pública, com vistas a atender o objetivo almejado.

Deste modo, a investigação de Barbosa (2009) objetivou incitar estudos e reflexões que identificassem o processo de intensificação do trabalho docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sob a ótica das mudanças nas orientações das políticas educacionais.

Para além destas questões, a autora destaca situações de intensificação individual, tais como formação continuada decorrente das novas demandas da profissão; cuidados voltados para a segurança dos estudantes; níveis de afetividade com os alunos; planejamento prescrito pela Secretaria de Educação; divergências em relação às concepções de avaliação dos alunos;

e a busca de novos conhecimentos sobre a aprendizagem, novas metodologias e de novas habilidades para realizar o trabalho, por meio de novas tecnologias.

Nesse sentido, Barbosa (2009, p. 157) menciona que

As mudanças na organização do trabalho produtivo influenciam as doutrinas gerenciais, e estas chegam às escolas por meio do ideário neoliberal que propaga a eficiência, a qualidade total, entre outras categorias de conteúdos ressignificados, que são originalmente bem vistas pelo senso comum das comunidades escolares. Essas categorias chegam à escola recheadas de uma lógica perversa de exclusão e degradação da dimensão humana no trabalho docente.

Com relação às políticas para a Educação Básica, a autora salienta que coexistem duas tendências: a escola tradicional e a escola democrático-popular, resultante das lutas pelos direitos sociais advindos da Constituição Federal de 1988 e da gestão democrática garantida na nº Lei 9394/96. Na análise da autora, estas tendências entrecruzam-se no interior da escola pública e, somadas às condições de trabalho inadequadas e às rotinas burocráticas, geram a intensificação e mais trabalho para o profissional docente.

Tais mudanças acontecem em decorrência da nova ordem neoliberal que abre cada vez mais espaço para a intensificação e a exploração do trabalho, sobretudo em condições precárias, impondo cada vez mais exigências e metas aos docentes e escolas.

Portanto, o estudo da autora aponta que no que se refere às práticas intensificadoras, a intensificação deriva de demandas institucionais, entre elas as transformações sociais na cultura e na família; a participação na gestão da escola; novos arranjos pedagógicos criados na escola pública; desdobramentos na política de inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE); tempo insuficiente para a realização das tarefas; novas exigências burocráticas e cobranças da Secretaria de Educação; e atendimento diferenciado e individualizado aos alunos em suas especificidades de aprendizagem.

O segundo trabalho que também aborda a intensificação do trabalho docente é a dissertação com o título *Intensificação do Trabalho docente: contradições da política de economizar professores*, de autoria de Márcia Luzia dos Santos, defendida no ano de 2013.

O objetivo da pesquisa foi analisar as políticas vigentes no governo Dário Berger (2005 a 2012) em Florianópolis e explicar de que forma repercutiram na intensificação do trabalho dos docentes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. Para o alcance desse objetivo, a pesquisadora apoiou-se na abordagem qualitativa, envolvendo, como principais procedimentos, entrevistas semiestruturadas com professores, diretores e supervisores escolares

da Rede Municipal de ensino e análise de documentos produzidos por organismos multilaterais e pela Secretaria Municipal de Educação.

Santos (2013) inferiu que por causa das novas demandas apresentadas, os docentes sofrem a intensificação do labor. Esse processo, segundo a pesquisadora, carrega dois aspectos significativos, quais sejam: os professores passam a realizar as mesmas tarefas em maior quantidade, ou mais rapidamente, a cumprir novas atribuições relacionadas à gestão da escola e aos conflitos sociais nela presentes; bem como sofrem as exigências de inovação na prática educativa.

Santos (2013) aponta as contradições da política que impõem a redução de custos na educação e que resultam na intensificação do trabalho docente. Dentre essas contradições, incluindo as medidas para economizar professores, reside o adoecimento docente que afeta o processo de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa realizada, procurou-se, ainda, examinar como a aplicação dos sistemas de avaliação em larga escala repercute no professor, e em seu trabalho, e até que ponto pode gerar a intensificação do trabalho docente. Assim, a partir do estudo, a autora inferiu que as avaliações impostas pelo Estado têm repercutido na intensificação do trabalho docente, uma vez que operam no sentido de redimensionar o currículo, vinculando-o ao conteúdo examinado nas provas, e visam readequar o trabalho dos professores por meio da divulgação dos resultados, sem considerar os múltiplos determinantes que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Segundo ela, as avaliações em larga escala exercem papel importante, tanto na reconversão do trabalho do professor quanto na sua intensificação.

De acordo com Santos (2013), a intensificação do trabalho docente está associada ao processo de intensificação do trabalho em geral, que está ocorrendo em vários setores, pois tem sua raiz no modo de produção capitalista. A educação e a regulação do trabalho dos professores são políticas de Estado pois trata-se da formação da próxima geração.

Utilizamos o termo amenizar porque a intensificação do trabalho docente, conforme analisada, é um fenômeno bastante complexo que decorre do papel atribuído às escolas pelo capital mediado pelo Estado e, portanto, a eliminação total das causas da intensificação do trabalho docente se depara com barreiras inerentes ao modo de produção capitalista.

Conforme Santos (2013, p. 13), a política de contenção dos gastos públicos, orientação advinda dos organismos multilaterais, tem implicações significativas na intensificação do trabalho dos professores. De acordo com a autora, o Estado opera de vários modos a política de “economizar professores”, seja pela não contratação de efetivos, pela não melhoria nas condições físicas das escolas, pela não diminuição do número de alunos e turmas a serem

atendidas, pelas políticas que valorizam desempenho individual, e não a carreira, ou pela quantidade de atribuições dirigidas aos docentes.

Segundo Santos (2013), considerar que o trabalho do professor se vincula à lógica capitalista é relevante para compreender o processo de intensificação do trabalho docente no contexto atual. Desse modo, a autora considera que face a esse contexto, o trabalho do professor é crucial pois a educação pensada para garantir a reprodução do sistema se torna também instrumento mediador voltado à conscientização da classe trabalhadora.

Portanto, a investigação da autora pôde constatar que o Estado opera a gestão do trabalho do professor na tentativa de reconvertê-lo, adequá-lo às necessidades do modo de produção capitalista que incidem sobre a intensificação do labor. Segundo Santos (2013), esse processo traz em suas bases a proposição de um novo perfil docente, ou seja, professores dos quais se exige o cumprimento das mais diversificadas tarefas e que ultrapassam a fronteira do ensinar, profissionais chamados a assumir cada vez mais responsabilidades.

Desse modo, as duas pesquisas desse bloco confluem no sentido de demonstrar a relação entre educação pública básica e a lógica capitalista posta atualmente, sobretudo no que se refere ao novo perfil do docente face à intensificação do trabalho.

Além disso, observa-se uma centralidade dos dois trabalhos quanto à discussão da lógica de cobranças, com vistas a atender às necessidades do modo de produção capitalista, em decorrência da nova ordem neoliberal que abre cada vez mais espaço para a intensificação e a exploração do trabalho.

Por outro lado, convergem no sentido de compreender que nos anos de 1990 o Banco Mundial encara a educação a serviço do mercado, sustentada fortemente nos princípios neoliberais. Um outro ponto que merece destaque seria a respeito da pesquisa de Santos (2013) que traz a discussão sobre o enxugamento dos gastos do Estado com a reestruturação do setor público, sobretudo na economia com professores, sendo este processo parte integrante da perspectiva neoliberal e de recomendação dos organismos internacionais, a exemplo o Banco Mundial.

Concluindo, a partir desse bloco de pesquisas analisadas, percebe-se a forte influência da ideologia do Banco Mundial sobre a Educação Básica, uma vez que são feitas condicionalidades de modo que a educação venha a responder à reestruturação produtiva do capital, trazendo grandes implicações como a intensificação do trabalho dos professores da Educação Básica, vislumbrando apenas a acumulação do capital.

O próximo bloco denomina-se **SIMAVE e Educação básica** e é composto por quatro dissertações. Iniciando pela dissertação de Alfredo Carnevali Motta, com o título *Uso dos*

resultados do SIMAVE/PROEB pela Superintendência Regional de Ensino de Caxambu, o presente texto foi concluído no ano de 2014.

O objetivo do autor consistiu em analisar a forma como a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Caxambu utiliza os dados educacionais para traçar ações voltadas ao alcance das metas pactuadas pela política do acordo de resultados. Para realizar este estudo, fez uma investigação acerca das políticas públicas educacionais e avaliações do SIMAVE, com vistas a identificar como acontecem sua apropriação e utilização nas escolas. Para isso, o pesquisador utilizou entrevistas e questionários aplicados a gestores regionais e das unidades de ensino.

Para atingir seu objetivo, o autor analisou as ações desenvolvidas pelas equipes da SRE de Caxambu para o alcance das metas pactuadas pela Política do Acordo de Resultados e o pagamento do Prêmio por Produtividade, a partir dos resultados das avaliações do SIMAVE, sobretudo propondo um Plano de Ação Educacional que auxiliasse na efetivação de novas práticas de atuação nas ações dos gestores regionais (MOTTA, 2014).

Motta (2014) verificou que o objetivo do Acordo de Resultados é alcançar resultados positivos nos diversos setores da administração pública, a partir da imposição de metas que, se alcançadas, serão utilizadas como justificativa para o pagamento do Prêmio por Produtividade.

Os resultados da pesquisa mostraram que apesar de a maioria dos gestores escolares terem conhecimento das metas, as ações realizadas pelas equipes do órgão central da Secretaria de Estado de Educação e Superintendência Regional de Ensino de Caxambu são incipientes e não atendem plenamente às necessidades das unidades escolares.

Segundo Motta (2014), a realidade investigada deixou evidente que a Política do Acordo de Resultados não está difundida e, com isso, não é percebida de maneira satisfatória pelas equipes escolares. Alerta, ainda, quanto à necessidade de um envolvimento maior dos professores para que, através de inovação, a atualização de suas práticas possa melhorar o desempenho dos alunos e os resultados da escola.

Além disso, Motta (2014) compreende que tendo em vista a grande demanda de atribuições, principalmente administrativas, há uma sobrecarga no trabalho do gestor, o que prejudica seu olhar para os assuntos pedagógicos da escola. Nesse aspecto, sustenta que a Superintendência Regional de Ensino deve ser um ponto de apoio para amparar os gestores no desempenho de sua função. Portanto, o Plano de Ação proposto pelo autor foi elaborado para atender a esta demanda regional que beneficie o cotidiano das escolas.

A outra dissertação que aborda a questão do **SIMAVE e a Educação Básica** é a da autora Liliane Cecília de Miranda Barbosa, intitulada *O uso dos resultados do SIMAVE e suas*

possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga – MG, produzida em 2013.

O estudo da pesquisadora objetivou analisar os usos dos resultados gerados pelo SIMAVE e as suas implicações para o trabalho docente e a organização escolar em escolas estaduais e municipais do município de Formiga, Minas Gerais. Conforme a autora, o SIMAVE configura-se como uma política pública educacional de governo.

Desse modo, buscou-se apreender a percepção de gestores escolares e professores sobre as avaliações que integram o SIMAVE. Pretendeu-se, ainda, conhecer como são utilizados seus resultados e quais são as implicações do seu uso no cotidiano escolar e no trabalho docente. Para tanto, a pesquisadora optou pelo levantamento documental e bibliográfico, além do trabalho empírico realizado através de questionários, entrevistas e observação. A referida autora investigou cinco unidades escolares do município de Formiga – MG, que participaram da *survey Trabalho docente na Educação Básica no Brasil – 2009/2010*, coordenado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da FaE da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Barbosa (2013) salienta que os resultados apontam para uma mudança na rotina escolar e no trabalho dos profissionais da educação, que passaram a se orientar por metas e resultados, acarretando a realização de um conjunto de tarefas na escola que levam à intensificação do trabalho docente.

A investigadora também se propôs a observar os diferentes entendimentos sobre o uso dos resultados das avaliações. Dessa forma, ainda mostrou que os gestores das instâncias superiores (Secretarias, Superintendências) focalizaram os produtos, ou resultados finalísticos do Acordo de Resultados, dentro da política *Choque de Gestão* do governo de Minas.

Conforme Barbosa (2013), no que se refere às implicações do seu uso no cotidiano escolar e no trabalho docente para gestores escolares e professores, as constatações verificadas foram: o aumento da demanda de trabalho (formulários, reuniões, projetos); o excesso de avaliações; o tempo insuficiente para analisar os resultados e intervir despertando a sensação de falta de sentido das avaliações; o foco do trabalho pedagógico nas avaliações e no treino; a perda da autonomia; a desmotivação; a frustração; o estresse; o adoecimento e desgaste, autores da responsabilização; o sentimento de culpa; e a autointensificação do trabalho.

Com relação às avaliações, sintetizou que, em geral, o seu uso no contexto e nas condições analisadas afetam as subjetividades e as condições de trabalho, levando os docentes ao abandono da profissão.

O próximo trabalho pertencente a este bloco de temática refere-se à dissertação de Karla Oliveira Franco, intitulada *Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE): O Estado da Arte da produção científica brasileira (2000-2013)*, pesquisa defendida no ano de 2016.

O estudo desenvolvido por Franco (2016) trouxe outra contribuição importante em sua tese de doutorado que teve por objetivo realizar um estudo do tipo Estado da Arte sobre o SIMAVE. A autora focou na identificação dos impactos desse sistema de avaliação nas unidades escolares Mineiras, a partir de dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Brasil, no período de 2000 a 2013. Para isso, dentro da abordagem qualitativa, desenvolveu uma pesquisa bibliográfica.

No primeiro momento, com o intuito de contextualizar o processo de institucionalização do SIMAVE, Franco (2016) retrata o seu processo de implantação, identificando as principais etapas ao longo da consolidação desse sistema. Assim, a pesquisadora mostra por meio de seu estudo que

[...] De 1992 até 2013, as avaliações externas do sistema educacional de Minas Gerais articulam-se com as três gerações de avaliações em larga escala da Educação Básica no Brasil, propostas por Bonamino e Sousa (2012), as quais são diferenciadas a partir das consequências, em função dos resultados obtidos, atribuídas para as escolas participantes e para o currículo escolar (FRANCO, 2016, p. 120).

Ainda face à análise do SIMAVE, Franco (2016) constatou que o referido sistema de avaliação educacional passou primeiramente por uma proposta de avaliação formativa até se transformar num modelo cujas diretrizes passaram a ser voltadas para a medição de resultados, a partir do desenvolvimento de ações em prol do fortalecimento da capacidade gerencial do governo, com o objetivo de adequar o seu funcionamento às políticas de regulação do sistema.

Desse modo, a partir da presente pesquisa, a autora relata os impactos do SIMAVE nas escolas Mineiras no período de 2000 a 2013, afirmando que ele impactou as unidades escolares mineiras e que tiveram que desenvolver estratégias de aprimoramento de ações em prol de melhores resultados nas avaliações.

Com relação ao objetivo proposto pela autora em seu estudo quanto aos impactos do SIMAVE nas unidades escolares, esta salienta que a maioria dos autores, aproximadamente 65%, destacou haver influência nas práticas pedagógicas, enfocando, como principal efeito, as atividades de treinamento e memorização para a realização dos testes pelas escolas participantes dos estudos. De acordo com Franco (2016), esse efeito ocorreu devido às políticas de metas e

incentivos, por meio das quais o trabalho pedagógico passou a ser direcionado em prol de melhores níveis de desempenho, sob o sentimento de obrigação de atingir metas.

No que se refere ao contexto das políticas de metas e incentivos, Franco (2016) destaca quanto à ocorrência de constrangimentos, exposição pública, ameaças e críticas decorrentes dos resultados nas avaliações do SIMAVE, interferência na autonomia pedagógica, sentimento de sobrecarga, especialmente pelos professores de língua portuguesa e matemática, na realização de atividades de treinamento dos alunos, com ênfase nas temáticas e estruturas presentes nas avaliações em foco.

Desse modo, tomando como referência o contexto avaliativo pesquisado, com a investigação de Franco, foi possível conhecer algumas das implicações das avaliações externas no trabalho pedagógico. A pesquisa destaca um

Processo tenso, constrangedor, exigente e angustiante; processo de adoecimento dos profissionais em função da pressão por melhoria de desempenho; direcionamento da prática pedagógica em função dos resultados; resistência à implementação de políticas públicas relacionada à avaliação externa; utilização dos testes como instrumento de regulação; falta de utilização dos resultados para influenciar políticas educacionais. (FRANCO, 2016, p. 122).

No que diz respeito à apropriação dos resultados do SIMAVE, a autora destaca que também foi identificado o sentimento de vigilância, insatisfação dos professores e clima de mal-estar entre eles, diante da grande responsabilização sofrida por conta da cobrança por melhores resultados das avaliações externas (FRANCO, 2016).

Em face da investigação da referida pesquisadora, esta conseguiu perceber alguns impactos provocados pelo Simave nas unidades escolares de MG, a partir do estudo da produção científica, disseminada por meio de teses e dissertações no período entre 2000 e 2013. Assim, conforme Franco (2016), o referido sistema avaliativo causou impactos nas unidades escolares mineiras, os quais podem ser caracterizados a partir de efeitos, fragilidades, riscos e estratégias.

Dando sequência às nossas análises das produções científicas, o próximo trabalho encontrado corresponde à tese de doutorado de Carlos Renato Soares, intitulada *Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE*, defendida em 2011.

O pesquisador teve como propósito investigar as transformações que vêm ocorrendo na disciplina Matemática, da terceira série do Ensino Médio, a partir da constituição do SIMAVE

/ProEB no ano de 2000. Para a realização da pesquisa, o autor optou por tratar o estudo numa perspectiva da história cultural, utilizando conceitos da história das disciplinas escolares.

Para isso, o pesquisador analisou documentos oficiais, oriundos da SEE/MG e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e depoimentos colhidos, a partir de conversas informais e entrevistas de professores, dentro da abordagem qualitativa.

As conclusões às quais o autor chegou foram quanto à grande interferência no currículo da disciplina Matemática, no momento em que os resultados da avaliação do SIMAVE são parâmetros para o recebimento de uma premiação instituída pelo governo de Minas para que as escolas alcançassem metas estabelecidas ano após ano. Além disso, face a esse contexto, Soares (2011) alega que os professores acabam sendo pressionados pelos colegas da escola em função do prêmio a ser balizado, a partir dos resultados das avaliações dos conteúdos Matemática e Língua Portuguesa, que são as provas aplicadas pelo SIMAVE/ProEB.

Dessa forma, a partir do objetivo proposto na sua pesquisa que é o de investigar as transformações que vêm ocorrendo na disciplina Matemática, da terceira série do Ensino Médio, a partir da constituição do SIMAVE/ProEB, no ano de 2000, Soares (2011) conseguiu afirmar que:

A avaliação do SIMAVE/Proeb vem interferindo e modificando a disciplina Matemática desde sua constituição, o que se intensificou a partir da instituição do ‘prêmio produtividade’, que gerou polêmicas e interesses outros por estar relacionado à ganhos financeiros para todos os professores e funcionários da escola. Isso vem ocasionando, por parte dos professores, uma incorporação às suas antigas práticas de avaliação os conceitos utilizados atualmente, fazendo mais uso da nomenclatura competências e habilidades cobradas nesta avaliação, respondendo as exigências da escola que o solicita a entregar as avaliações com antecedência para serem analisadas pela supervisão pedagógica, sob pena de não obterem as metas acordadas e receberem remuneração menor. (SOARES, 2011, p. 107, grifo do autor).

Portanto, diante dos quatro trabalhos analisados no presente bloco acerca do **SIMAVE e a Educação básica**, verifica-se uma confluência nas discussões dos pesquisadores, principalmente no tocante aos diversos impactos gerados pelo SIMAVE, no âmbito da Educação Básica, principalmente diante da política de resultados, implementada pelo governo no contexto das avaliações externas.

Os trabalhos referem-se aos impactos no trabalho pedagógico, no currículo, nas disciplinas específicas de matemática, na rotina escolar e no trabalho docente, sobretudo chamando a atenção para questões como a resistência docente aos processos avaliativos, a

insatisfação e o clima de mal-estar que se faz presente em virtude dos processos de responsabilização e a sobrecarga de trabalho sofrida por esses profissionais rumo à necessidade do alcance de metas definidas pelo Poder público.

O próximo bloco tratado é a **Avaliação em larga escala na Educação Básica** e é composto por seis dissertações. A primeira delas é da autora Vera Margareth Fabro, intitulada *Para uma política de avaliação em larga escala na Rede Estadual de Educação Básica em Mato Grosso*, defendida em 2015.

A pesquisa de Fabro (2015) teve como objetivo analisar a necessidade e as condições de implantação de uma política pública de avaliação em larga escala no Ensino Médio de Mato Grosso. A autora inicia seu estudo a partir da seguinte questão: quais as condições indicadoras de necessidade de implantação de uma política de avaliação em larga escala na Rede Estadual de Educação Básica de Mato Grosso?

Rumo ao alcance desse objetivo, Fabro (2015) justifica que a referida implantação da política de avaliação no estado pesquisado faz-se necessária pois na atualidade só acontece a aplicação das avaliações através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que busca aferir a qualidade da educação no âmbito brasileiro.

Diante destas questões, a pesquisadora propôs-se a estudar a viabilidade da implantação de uma política local de avaliação no Mato Grosso. Fabro (2015) destaca que a referida implantação seria relevante uma vez que a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso não dispõe de indicadores de desempenho, das três séries do Ensino Médio, que possam subsidiar os planejamentos de intervenção pedagógica com informações precisas sobre a aprendizagem dos alunos.

Um outro apontamento feito por Fabro (2015) é que os indicadores produzidos pelo Saeb são insuficientes para um monitoramento eficaz das políticas educacionais no referido estado. Assim, justifica que o estado de Mato Grosso não conta com um sistema que mensure a qualidade da aprendizagem dos alunos das três séries do Ensino Médio e sinaliza que há uma fragilidade do Ensino Médio pois os resultados das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática revelaram o baixo desempenho em relação aos demais estados da federação. Relata, ainda, quanto ao alto índice de evasão, retenção e distorção idade série no Ensino Médio.

Desse modo, com vistas a atender o objetivo proposto, a autora apresenta o desenho da sua pesquisa, a partir de três capítulos bem delineados, apresentados a seguir. No *primeiro capítulo* há uma descrição sobre a organização do sistema educacional do estado de Mato Grosso que versa sobre a aplicação das avaliações em larga escala no Estado por meio do Saeb, os tipos de avaliação existentes no estado e discorre sobre avaliação em larga escala no Ensino

Médio. No *segundo capítulo*, a autora objetivou avaliar o ensino existente no Mato Grosso, com ênfase inicial no Ensino Médio. Por último, no *terceiro capítulo*, apresentou-se uma proposta de política de avaliação, por meio da qual suscita inicialmente o nível Médio, que, após a sua consolidação, seria ampliada às diferentes modalidades de ensino existentes no referido estado.

Analisando o processo de avaliação, Fabro (2015, p. 85) expõe sua percepção destacando a importância das avaliações, indicando que sinalizam dados estatísticos relevantes para a pesquisa governamental. Para fins de conclusão, a autora expressa os objetivos pedagógicos almejados quanto à implementação da sua proposta no estado de Mato Grosso.

Nossa proposta de um modelo de avaliação censitária busca um acompanhamento mais próximo das unidades escolares, levando em conta suas necessidades pois é a partir delas que será possível traçar metas de trabalhos futuros com o objetivo de sanar possíveis problemas apresentados, bem como prever o que pode ser melhorado, a partir dos dados apontados, na eficiência da qualidade em cada uma das aulas ministradas em cada escola do estado de Mato Grosso (FABRO, 2015).

Uma outra dissertação que compõe este bloco é a de Rita de Cássia Zironi Di Nallo, intitulada: *Avaliação externa: estratégias e controle ou inclusão?*, pesquisa defendida em 2010. A proposta da pesquisadora foi investigar e identificar as estratégias e intencionalidades da avaliação externa da educação brasileira, a necessidade do Estado em criar índices de desempenho, sob a lógica do Estado-avaliador com modelos de responsabilização dos resultados educacionais, sendo estes desenvolvidos pela política de educação do Estado de São Paulo.

Para isso, o estudo foi realizado por Di Nallo (2010), e desenvolvido a partir do estudo de caso e análise documental. Assim, procedeu-se também a uma revisão bibliográfica sobre os sistemas de avaliação da Educação Básica, análise de documentos produzidos em nível nacional, a fim de contextualizar e compreender os fatores que envolvem as políticas das avaliações externas e seus ideais educativos.

Assim, Di Nallo (2010) cita, ao longo do texto, exemplos das avaliações externas existentes em âmbito nacional, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Sistema de Avaliação da Educação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), como instrumentos que preconizam a melhoria da qualidade da educação, ou apenas a regulação do Estado e a mercadorização da educação.

Face a isso, Di Nallo (2010) propõe-se, a partir desse estudo, identificar as estratégias e intencionalidades da avaliação externa da educação brasileira, a necessidade do Estado em criar índices de desempenho, sob a lógica do Estado-avaliador com modelos de responsabilização dos resultados educacionais, sendo esses desenvolvidos pela política de educação do Estado de São Paulo.

Assim, compreende que o Estado apropria-se dos resultados dos sistemas de avaliação de maneira que pode reforçar a exclusão social, pois viabiliza os mesmos mecanismos utilizados no mercado como a competição, o sucesso individual, estabelecimento de metas com vantagens monetárias, prevalecendo a lógica financeira sobre a lógica social e educacional, com a falácia dos gestores políticos que declaram que o objetivo da avaliação é a elevação da qualidade do ensino (DI NALLO, 2010).

Ainda conforme Di Nallo (2010), esse modelo busca atingir metas e resultados, de forma a distanciar-se dos objetivos sociais da educação, uma vez que centralizam em informações quantificáveis e atuam como instrumentos de exclusão e de controle.

Para fins de conclusão, a autora inferiu, a partir de suas reflexões, que a avaliação externa implica em processo mais amplo que pode tomar a medida, como uma de suas dimensões, para que se reflita sobre seus significados e as possíveis estratégias a serem desenvolvidas após esse momento (DI NALLO, 2010).

A pesquisadora constata ainda que além das metas e prêmios estabelecidos às escolas, a SEE/SP vem utilizando mecanismo associado à avaliação, à divulgação à sociedade com a comparação dos índices alcançados pelas escolas, com a responsabilização de atores escolares. (DI NALLO, 2010).

Portanto, nesse sentido, a partir da investigação, a autora evidenciou que face a esses processos adotados pelo governo de São Paulo, a concepção de educação da SEE/SP é produtivista, pois se apropria dos mesmos mecanismos utilizados no mercado como a competição, o sucesso individual, estabelecimento de metas com vantagens monetárias, prevalecendo a lógica financeira sobre a lógica social e educacional, com a falácia dos gestores políticos que declaram que o objetivo da avaliação é a elevação da qualidade do ensino.

Um terceiro trabalho analisado é a dissertação de Josiane Cristina dos Santos, intitulada *A (contra) reforma da educação pública em Minas Gerais: o programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb em análise*, trabalho defendido em 2010.

Os objetivos da pesquisa consistiram em: a) compreender a apropriação da política de avaliação da educação básica (ProEB) por professores e gestores das escolas públicas estaduais; b) analisar como esta política de avaliação se insere no contexto da gestão escolar e das práticas

pedagógicas; c) compreender que significado tem a palavra “qualidade” para os profissionais envolvidos no processo educacional das escolas públicas; e d) analisar os impactos do ProEB nestas escolas, no que diz respeito ao currículo, práticas pedagógicas e práticas de gestão.

Para isso, a autora realizou um estudo teórico orientado pelo materialismo histórico-dialético, com vistas a compreender a política neoliberal de avaliação da educação imposta às escolas do estado de Minas Gerais, a partir dos anos 1990.

A investigação possibilitou constatar que o ProEB tem determinado o trabalho pedagógico, indicando a situação de proletarização do trabalho docente, já que os objetivos deste trabalho não estão sendo definidos pelos professores, mas por outros (SANTOS, 2010). A autora salienta que a avaliação do ProEB, no âmbito de Minas, tem representado o controle do Estado sobre as escolas públicas.

Uma outra constatação de Santos (2010), no que tange às avaliações externas em Minas Gerais, sobretudo o ProEB, relaciona-se com a interferência significativa no trabalho docente, de modo que esta interferência vem se ampliando, sendo imposta ao professor até mesmo a maneira como esse profissional deve realizar seu trabalho.

Outro dado relevante, apontado pela autora, é que ela observou que as políticas implementadas no sistema educacional em Minas Gerais no contexto da (contra) reforma seguiram os pressupostos neoliberais e buscaram alcançar maior eficiência e produtividade das escolas (SANTOS, 2010). Dessa forma, destaca que

A política de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, que garantiria às escolas maior autonomia, veio acompanhada do controle central, por meio da definição dos currículos e do controle de resultados, através da utilização de avaliações externas, novos mecanismos para regular e avaliar o sistema educacional. (SANTOS, 2010, p. 143).

Por fim, nesse sentido, destaca-se a percepção da referida pesquisadora sobre a maneira arbitrária que a política de avaliação do ProEB no âmbito de Minas Gerais se insere no contexto pedagógico e no trabalho docente em Minas Gerais. Para ilustrar a maneira arbitrária com que a política de avaliação do ProEB se insere no contexto pedagógico e no trabalho docente, destacou, a partir de relatos de professores, a impossibilidade dos docentes de se oporem às arbitrariedades do Estado, sob a possibilidade de serem penalizados e culpabilizados pela “ineficiência” e “improdutividade” da educação pública tanto pela escola, como pelo sistema ou pela sociedade. (SANTOS, 2010, p. 125).

A outra dissertação que pertence a esse bloco é de Vera Carmosina da Silva Mallman, com o título de *Políticas de Avaliação como estratégia de gestão para a melhoria da escola pública de Educação Básica*, dissertação defendida em 2013.

O objetivo geral da pesquisa de Mallman (2009) foi analisar as contribuições do processo de avaliação da educação básica para que a gestão da escola pública efetive uma educação de qualidade. Assim, Mallman (2009) perseguiu os seguintes objetivos específicos: a) identificar os posicionamentos dos gestores da rede estadual de ensino sobre as contribuições do processo de avaliação da educação básica para a melhoria da gestão das escolas da rede estadual de educação do Paraná; e b) compreender as repercussões dos resultados das avaliações sobre as ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), Núcleos Regionais de Educação e das Escolas no âmbito da gestão.

A autora utilizou a pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, a fim de atingir o objetivo proposto. A pesquisa empírica de Mallman (2009) foi constituída por duas fases de investigação, sucessivas e complementares, sendo a primeira fase exploratória, que abrangeu participantes dos núcleos regionais de educação do Estado do Paraná e a segunda fase, por meio de um aprofundamento, que abrangeu participantes da SEED, do Núcleo Regional de Educação da Área Metropolitana Norte e de escolas pertencentes a esse núcleo.

Dessa forma, a investigação foi direcionada a responder ao seguinte questionamento central da pesquisa: “O processo de avaliação da educação básica contribui para a melhoria da gestão da escola pública na efetivação de uma educação de qualidade?” (MALLMAN, 2009, p. 15).

Face a esse questionamento, Mallman (2009) afirmou que a contribuição é possível tendo em vista o processo de reflexão que ocorre entre os profissionais da educação, após a divulgação dos resultados das avaliações nacionais da educação básica. Ainda considerou o ato de refletir sobre a prática escolar como mola propulsora da melhoria da qualidade da educação. Entretanto, ainda com referência aos resultados mencionados, a pesquisadora salienta que a melhoria da qualidade da educação está intimamente associada à formação do profissional da educação.

Para fins de conclusão, os resultados da investigação de Mallman (2009) mostraram ainda que as informações advindas das avaliações da Educação Básica geram entre os profissionais nas instâncias educacionais um processo de reflexão, e isso possibilita que ações sejam deflagradas, contribuindo para que a gestão da escola pública possa efetivar uma educação de qualidade.

Dando continuidade às análises das produções científicas encontradas, o outro texto que compõe o bloco **Avaliação em larga escala na Educação Básica** foi intitulado *Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da Educação Básica e a organização da escola: limites e possibilidades*, de autoria de Maria Ângela Oliveira de Sá Rubini, concluída em 2017.

Em sua dissertação de Mestrado, Rubini (2017) buscou identificar e analisar os efeitos do Ideb na organização de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente que atende as séries iniciais de Ensino Fundamental.

Com vistas ao alcance deste objetivo, a pesquisadora, dentro da abordagem qualitativa, adotou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Os sujeitos participantes da pesquisa foram: o Diretor, a Orientadora Pedagógica, uma professora de cada ano (1º, 2º, 3º e 4º) e duas professoras dos quintos anos da escola. Os resultados da pesquisa mostraram que no que concerne às avaliações externas, estas são compreendidas como positivas e necessárias para o direcionamento do trabalho escolar. Contudo, conforme a pesquisadora, no decorrer da entrevista foram evidenciados elementos favoráveis e elementos desfavoráveis relacionados às avaliações.

Antes de abordar diretamente as políticas de avaliação externa em seu estudo, Rubini (2017) fez um retrospecto histórico, tendo como ponto de partida o final do século XIX, mais especificamente o período que compreende a Proclamação da República no Brasil.

Assim, a pesquisadora trouxe algumas considerações a respeito dos contornos da educação do período Republicano até a constituição da educação pública brasileira no contexto das reformas mundiais da década de 1970.

Nesse sentido, Rubini apresenta a sua compreensão sobre os dilemas das políticas educacionais do passado e do presente, a partir da seguinte reflexão: “Acreditamos que os dilemas das políticas educacionais do passado e do presente, podem nos impulsionar a caminhar na direção de uma sociedade emancipadora, menos desigual e mais justa para todos.” (RUBINI, 2017, p. 164). Dessa forma, em caráter conclusivo, os resultados da pesquisa mostraram que a Prova Brasil e a divulgação dos resultados do Ideb influenciam na organização da escola, pois esse índice emerge no chão da escola como um direcionador do trabalho pedagógico, um referencial para a análise das competências e habilidades desenvolvidas com os alunos.

Uma outra constatação de Rubini (2017) foi que o Ideb também interfere na formação continuada dos profissionais da educação. Desse modo, a pesquisadora compreendeu que o resultado do referido índice é subsídio para a organização dos estudos que fundamentam as

práticas docentes; contudo, observou-se uma ênfase nas áreas de língua portuguesa e matemática.

Portanto, em caráter conclusivo, a pesquisadora apoiada em autores como Freitas (2015b), Gatti (2013), Paro (2007) e Saviani (2013) afirma que “[...] o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica influencia na organização dos trabalhos da escola pesquisada, sendo mais limitador do que possibilitador de práticas que contribuam para o pleno desenvolvimento da qualidade educacional e da cidadania (RUBINI, 2017, p. 170).

A última pesquisa pertencente a esse bloco de temática que se relaciona à **Avaliação em larga escala na Educação Básica** é a dissertação de Aléssio Costa Lima (2007), intitulada *O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da Política Pública de avaliação do estado do Estado*.

Conforme Lima (2007), a avaliação educacional ganha forma a partir da institucionalização do seu Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), que vem evoluindo de forma sistemática a cada ciclo de aplicação, incorporando novas metodologias de pesquisa e inovações tecnológicas, no estado do Ceará.

O objetivo principal da investigação desse pesquisador consistiu em “[...] analisar a Política de Avaliação Educacional implementada no Estado pela Secretaria da Educação Básica (SEDUC), através do seu sistema, no período de 1995 a 2002, a partir das percepções dos gestores e professores das escolas da rede pública estadual.” (LIMA, 2007, p. 25).

Para o alcance desse objetivo, o autor usou a abordagem qualitativa e, como estratégia metodológica, a pesquisa bibliográfica e documental, seguida de uma pesquisa de campo, mediante o uso da técnica de entrevistas semiestruturadas realizadas em três escolas estaduais do município de Fortaleza.

Em caráter conclusivo, quanto à percepção sobre a Política de Avaliação Educacional dos sujeitos entrevistados, o pesquisador constata a existência de uma pluralidade de concepções, porém, num estágio bastante superficial, voltado para a modalidade de Avaliação da Aprendizagem, restrita ao universo da sala de aula, em detrimento de uma visão mais ampla de avaliação. Ainda complementa: “Seus conceitos apresentam-se associados às primeiras ideias de avaliação, como sinônimo de medição, mensuração e verificação.” (LIMA, 2007, p. 209).

Enquanto resultado da pesquisa, uma outra constatação do pesquisador foi quanto à evidência da lacuna generalizada na formação inicial dos professores e gestores em termos de conhecimentos na área de avaliação educacional. O autor sugere, nesse sentido, que “[...] este diagnóstico leva à reflexão sobre a necessidade de revisão dos currículos das licenciaturas nas

universidades.” (LIMA, 2007, p. 209). E ainda expõe, de forma crítica, a seguinte declaração: “Não se concebe, nos dias atuais, que os professores e gestores continuem ignorando a avaliação educacional, a leitura e a interpretação dos indicadores das macro avaliações realizadas no País e no Estado.” (LIMA, 2007, p. 209).

Por último, ainda concluindo o estudo, o autor esclarece que entre os professores configurou-se uma situação polarizada, na qual de um lado estão aqueles que praticamente desconhecem o sistema, e, de outro, os que conhecem e, inclusive já participaram de alguma atividade, a exemplo da elaboração de itens que compõem os testes.

Em resumo, diante desses seis textos selecionados e analisados nesse último bloco que tratou da Avaliação em larga escala/avaliação externa na Educação Básica, identificamos que os diferentes pesquisadores se preocuparam com a realidade pedagógica vivida nas escolas públicas de Educação Básica face às políticas de avaliação implementadas, em diferentes estados brasileiros, sobretudo no que se refere aos conhecimentos na área de avaliação educacional.

A maioria dos autores percebem a Educação Básica sob a influência neoliberal. Em algumas pesquisas destacou-se, também, a concepção de educação no viés produtivista, pois a atuação do Estado se dá a partir de mecanismos utilizados no mercado como a competição, o estabelecimento de metas motivadas por incentivos financeiros, com forte estímulo ao individualismo, prevalecendo a lógica financeira sobre a educacional e, além disso, a existência de um ilegítimo discurso governamental sobre o qual o objetivo da avaliação é a elevação da qualidade do ensino.

Um outro aspecto mencionado, particularmente na dissertação de Santos (2010), de forma questionadora relaciona-se à maneira arbitrária que a política de avaliação do ProEB, no âmbito de Minas Gerais, insere-se e influencia o contexto pedagógico e o trabalho docente em Minas Gerais, também destacado nos trabalhos analisados sobre os discursos e cobranças presentes nos programas avaliativos da rede pública, bem como nos resultados do Ideb, no sentido de responsabilizar os professores pela qualidade do ensino como se apenas ele fosse o responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos.

O resultado da pesquisa de Rubini (2017) mostrou que a Prova Brasil e a divulgação dos resultados do Ideb influenciam diretamente na organização da escola, pois atua enquanto um direcionador do trabalho pedagógico, sendo um referencial para a análise das competências e habilidades desenvolvidas com os alunos.

Portanto, nesse bloco as seis investigações trazem pontos comuns de discussão quando indicam a presença de práticas pautadas na gestão de resultados, de forma autoritária, em atendimento ao novo perfil de gestão pública, similar ao modelo vigente na iniciativa privada.

Ante o exposto, tomando como referência as produções analisados na presente seção, pode-se evidenciar que quanto ao incremento das políticas de avaliação docente na Educação Básica no Brasil, há uma busca incessante pela melhoria dos indicadores da qualidade no âmbito da Educação Básica pública, que se dá sob um crescente processo de *precarização, intensificação e responsabilização* docente.

Face ao exacerbado ideário de qualidade, tem-se condicionado a subjetividade dos professores, prendendo-os a uma lógica de produtividade decorrente de avaliações de (desempenho docente e discente), que afetam o seu trabalho e podem causar sofrimento físico e emocional. Houve destaque quanto à avaliação de desempenho, à cultura de desempenho e à meritocracia no contexto de avaliação docente. Com vistas a ampliar as discussões inerentes à pesquisa em apreço, examinaremos na seção seguinte acerca da relação entre trabalho e trabalho docente no Brasil no contexto neoliberal .

3 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE NO BRASIL NO CONTEXTO NEOLIBERAL

3.1 Trabalho e educação no contexto neoliberal

O objetivo dessa seção foi construir uma discussão acerca da relação entre trabalho e educação no contexto neoliberal, a fim de compreender como o trabalho docente manifesta-se a partir dessa lógica. Parte-se da compreensão de que a educação e trabalho são elementos fundamentais na construção da dignidade do homem, contribuindo para o seu aperfeiçoamento, o fortalecimento das relações sociais e da centralidade do trabalho na vida humana.

É pertinente destacar que o mundo do trabalho sofreu modificações consideráveis nas últimas décadas. No entanto, o trabalho não perdeu a sua centralidade por ser fonte de prazer, realização profissional e um compromisso vital. Para Linhart (2007, p. 43), ele permite e organiza o encontro com o outro, constituindo “[...] uma ocupação. É um meio de lutar contra a monotonia da vida, de encher o vazio, de passar o tempo”. Tal aspecto é essencial para a autonomia dos indivíduos, a construção de identidades e o reconhecimento social.

A importância do trabalho é reafirmada na constituição do ser social, na sua transformação e da sociedade como um todo. Conforme Ataíde (2012, p. 329), o trabalho além da sua função essencial de sobrevivência, tem outra importante finalidade, qual seja, o crescimento pessoal, por meio do qual o ser humano desenvolve sua capacidade de pensar, de sentir e de se relacionar socialmente. Tomando o trabalho como uma relação humana com a natureza, ele é caracterizado dialeticamente como expressão de humanização da natureza e naturalização do humano.

No que diz respeito à relação do homem com o trabalho historicamente, Ataíde (2012, p. 332) salienta a sua presença nas diferentes civilizações, desde a pré-história até a atualidade. Todavia, a autora alega que o mundo do trabalho vem passando por profundas transformações nas últimas décadas, intensificadas pela crise estrutural do capital, e seus efeitos destrutivos, e pelos danos do neoliberalismo. O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem - quaisquer que sejam as formas de sociedade.

Ainda com relação ao citado acima, a autora afirma que o alinhamento dessa crise estrutural ao processo de globalização determina as condições no mercado de trabalho, especialmente na correlação de força entre o capital e trabalho, afetando diretamente os(as) trabalhadores(as). Na sua análise eles sofrem interferências diversas como a vulnerabilidade social, o aumento da precarização das condições de trabalho, a desregulamentação dos direitos

trabalhistas e a flexibilização em função das novas formas de gestão do mundo do trabalho (ATAÍDE, 2012, p. 333).

Em se tratando do trabalho docente, este representa uma parte expressiva das relações de trabalho. No entanto, é visível que as transformações no mundo do trabalho associadas às mudanças tecnológicas e à reestruturação produtiva têm produzido efeitos nas instituições escolares e na profissão docente. Com o seu advento instauraram-se grandes mudanças nas relações entre trabalho e educação. Foram, então, implantadas diversas mudanças na esfera social que, a partir da imersão do trabalho nesse contexto, sofre significativas modificações. A existência de uma tensão entre as práticas docentes e as injunções postas aos profissionais da educação é visível no contexto atual, fortemente marcado por cobranças de resultados balizadas a partir da ordem neoliberal que imputa-lhes responsabilidades, condutas e atributos tomados como essenciais pelos gestores dos sistemas educativos.

Nesse sentido, pode-se depreender que a reestruturação do trabalho docente pode ser utilizada como subsídio para explicar as mudanças no cenário da profissão no país, contribuindo para a compreensão das novas tendências e perspectivas que a permeiam.

As políticas educacionais postas na contemporaneidade estão interligadas às transformações econômicas, políticas e culturais da contemporaneidade, que se alinham ao funcionamento do sistema capitalista mundial que trouxe consigo a doutrina neoliberal. A lógica neoliberal impõe aos docentes cada vez mais responsabilidades e mais trabalho que, aliados às más condições salariais e objetivas, contribuem veementemente para a intensificação e auto intensificação do trabalho, gerando desmotivação e desistência da profissão em alguns casos.

Nos últimos anos significativas alterações na organização escolar podem ser observadas, como a ênfase na avaliação performativa com processos de avaliação impostos aos docentes. Através da nova ordem neoliberal, abre-se cada vez mais espaço para a intensificação e a exploração do trabalho, sobretudo em condições precárias, impondo cada vez mais exigências e metas aos docentes e suas escolas, cobrando metas cada vez mais individualizadas, desvalorizando fortemente o trabalho coletivo e a atividade-fim da escola, além de segregar a categoria docente. Desse modo, há uma desmobilização de professores(as) e a categoria está tendo uma consequente redução da autonomia.

Sob tais circunstâncias, as relações sociais vão sendo substituídas por relações performativas e o controle dos resultados ganha cada vez mais alcance. Charlot (2005) expressa que a sociedade passa por mudanças e rupturas advindas da globalização neoliberal que implicam em transformações no sujeito e influenciam a educação, passando a ser articulada sob

a lógica de preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho, um espaço extremamente discriminador, propondo currículos e investimentos adaptados às demandas do mercado.

Nesse sentido, sob a visão neoliberal, a educação vem sendo fortemente pensada com o objetivo de formar sujeitos para competirem nesse perverso mercado que oferece restritas oportunidades. Diante desse contexto de mercado que segrega pessoas de modo perverso, o desafio dos(as) professores(as) nos dias presentes vai muito além de promover o acúmulo de conhecimentos; deve-se, portanto, possibilitar novas formas dos estudantes se posicionarem diante dessa dura realidade.

É preciso ter como central o fato que a educação comprometida com a formação de cidadãos passa necessariamente por uma prática pedagógica que compreende o ser humano na sua integralidade. Frigotto (1998) considera que ao tomarmos como categoria de análise a concepção de trabalho na dimensão de produção da existência humana, sob múltiplas possibilidades, embora determinadas em última instância pela lógica da mercadoria, a educação sempre será uma *categoria fundamental* para a construção da cidadania.

Ao longo da história, o trabalho docente não esteve dissociado da definição das políticas para o conjunto da sociedade e, conseqüentemente, das relações de poder e das práticas constituídas. A função docente, a importância a ela atribuída e as exigências da profissão variam em razão das diferentes concepções que se dão à educação, nos diferentes contextos sócio-históricos. Dessa forma, os fenômenos particulares subjacentes compõem instâncias de um todo político e social e, portanto, devem ser analisados dialeticamente.

Diante da conjuntura política e social dos anos 1990, e com o discurso de que o Estado estaria em crise, especialmente em termos de eficiência e de gestão de processos no país, foi proposta a urgente reformulação do aparelho estatal. Esse movimento buscou o redimensionamento do Estado, que passa a operar de acordo com a economia capitalista globalizada, propondo mudanças institucionais que agregariam mecanismos do mercado ao setor público.

A partir dos anos 1990, o Brasil e demais países da América Latina, passaram a atender às demandas postas pelas orientações dos organismos internacionais multilaterais que se deram através de reformas importantes no âmbito da educação, com vistas ao ajustamento do Estado à lógica de funcionamento do mercado.

Um novo panorama econômico e produtivo estabeleceu-se com o desenvolvimento e emprego de novas, e cada vez mais complexas, tecnologias, associadas à produção e à prestação de serviços, sobretudo pela crescente internacionalização das relações econômicas. A docência na Educação Básica pública no Brasil tem sofrido um processo de mercantilização, de modo

que os docentes são cobrados pela sua “boa” produtividade sob a mesma lógica aplicada ao mercado.

Antunes (2001) caracteriza o contexto de mudanças pelo qual passou o mundo do trabalho, bem como as alterações de seus objetivos. O autor expõe a influência da reestruturação produtiva no processo de mudanças na organização do trabalho, gerando consequências às muitas áreas sociais, incluindo a educação:

[...] no estágio atual, a reestruturação produtiva do capital no Brasil é mais expressiva e seus impactos recentes são mais significativos. Combinam processos de downsizing das empresas, um enorme enxugamento e aumento das formas de superexploração da força de trabalho, verificando-se também mutações no processo tecnológico e informacional. A flexibilização, a desregulamentação e as novas formas de gestão produtiva estão presentes em grande intensidade, indicando que o fordismo, ainda dominante, também vem se mesclando com novos processos produtivos, com as formas de acumulação flexível e vários elementos oriundos do chamado toyotismo, do modelo japonês, que configuram as tendências do capitalismo contemporâneo (ANTUNES, 2001, p. 236).

Nessa medida, a educação assume um papel fundamental no preparo do indivíduo para o acesso, utilização e adaptação a tais processos, bem como o uso das novas tecnologias. O processo de globalização vem impondo novos padrões de concorrência às empresas que, para se manter competitivas no mercado, precisam redefinir suas estratégias e elevar a produtividade a partir da inserção de novos métodos de organização do trabalho, aumento da produção, ampliação do número de produtos comercializados, entre outros.

As modificações na produção capitalista estão associadas ao universo da produção e ao mundo do trabalho, visto da seguinte forma: “Processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem media, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]. Ao atuar, por meio desse movimento [...], ele modifica a sua própria natureza.” (MARX, 2004, p. 36). Nesse viés, o trabalho é entendido como resultado de um movimento dialético, atividade vital e concreta que cria coisas úteis, mas também com uma dimensão abstrata, fonte de riqueza e de miséria humana.

De acordo com Marx (1974), o trabalho deve ser tomado como fonte de prazer social, realização profissional humana que possibilite a produção de valores e ideias. Por outro lado, na visão de Linhart (2007, p. 43), ele permite e organiza o encontro com o outro, constituindo “[...] uma ocupação. É um meio de lutar contra a monotonia da vida, de encher o vazio, de passar o tempo.”. Nesse sentido, tal aspecto é essencial para a autonomia dos indivíduos, a construção de identidades e o reconhecimento social.

Apesar das contradições, o trabalho é uma questão central da vida porque diferencia os seres humanos das outras espécies e, por isso torna-se um desafio dotar-lhe de sentido, para que a vida fora dele também o seja. Se por um lado ele é necessário, reconhece-se seu potencial emancipador, mas é preciso também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social (ANTUNES, 2005).

A sociedade capitalista transforma o conceito de trabalho, que passa a ser assalariado, alienado e fetichizado; por conseguinte, ele “[...] não se satisfaz no labor, mas se degrada [...] e se desumaniza.” (ANTUNES, 2009, p. 232). Nos moldes capitalistas o trabalho adquire o significado de alienação, sendo visto como mercadoria; a força de trabalho se torna acumulação de capital; e as relações sociais se tornam exploração (BERNARDO, 1998).

Para compreender tais questões, faz-se relevante ainda analisar os fatores que impulsionam a precarização do trabalho dos docentes, buscando entender as mudanças advindas do cenário educacional nos últimos anos, principalmente a partir da década de 1990, quando são evidenciadas mudanças expressivas no mundo do trabalho.

A precarização do trabalho docente decorre de mudanças provenientes da expansão do capital. No que se refere ao termo precarização, apontado nesse estudo, este tem intrínseca relação com o conjunto de mudanças econômicas e sociais no mundo do trabalho. Esse processo permeia as condições de emprego e salário, assim como o seu sentido subjetivo e atinge a consciência dos trabalhadores. Ferraz (2008) mostra como as mudanças no modo de produção capitalista determinam objetiva e subjetivamente a precarização do trabalho docente. Para esse autor, a precarização do trabalho é dada como um mecanismo usado pela burguesia organizada para a reprodução ampliada do capital, por meio da racionalização dos processos produtivos para garantir as taxas de lucro, imprimindo um grau maior de exploração e extração de mais-valia com a intensificação do trabalho vivo.

O professor, assim, vivencia o contexto de globalização e reestruturação produtiva no capitalismo vigente e acaba perdendo sua identidade profissional. Face a isso, perde o controle sobre seu trabalho e vivencia a desvalorização profissional, por meio da intensificação e precarização de seu trabalho. Desse modo, analisa-se o capitalismo como fio condutor desse processo investigativo.

Analisando a avaliação performativa, voltada à cultura de valorização do desempenho, percebe-se que novas subjetividades são forjadas, gerando impactos no indivíduo e conduzindo ao processo de individualização da categoria, em detrimento do trabalho colaborativo, ou seja, estimula-se a concorrência entre os profissionais, modificando as relações pessoais no contexto

escolar pois, além de forjar novas subjetividades, gera o sentimento de medo e angústia pela instalação de constantes avaliações da produtividade, que se voltam a resultados pré-fixados.

Assim sendo, torna-se um grande desafio para professores(as) se ajustarem a esses novos padrões de cobrança por parte do governo, como é o caso da ADI e SIMAVE no estado de Minas Gerais.

Diante das questões acima expostas, é evidente que as modificações na estrutura organizacional do trabalho têm propiciado más condições para sua efetiva concretização. Elas estão relacionadas ao conceito de precarização do trabalho conforme Castel (1998), que se insere na dinâmica da modernização do capitalismo e é uma consequência dos novos modos de reestruturação produtiva e de luta pela competitividade. Diante desse contexto, o autor aponta para a instalação da precariedade na estrutura social.

As políticas educacionais que vêm sendo construídas e implementadas há algumas décadas, conforme Oliveira (2007), acarretam consequências ao reestruturar o trabalho docente, as formas de gestão escolar e a organização curricular. Em Minas Gerais, as políticas educacionais em curso tomam como ação estratégica os sistemas de avaliações do desempenho docente e discente, refletindo no trabalho docente.

Atualmente, as situações que geram insatisfação no docente estão relacionadas principalmente ao alto grau de responsabilidade imposto a esse profissional, bem como a extensão da jornada de trabalho e a baixa remuneração. Constata-se, portanto, uma intensa desvalorização do magistério.

Dando continuidade às proposições desse estudo, na seção seguinte serão analisadas as reformas educacionais, que se dão a partir dos anos 1990, e a reconfiguração do trabalho docente na Educação Básica pública.

3.2 Reformas educacionais neoliberais e a reconfiguração do trabalho docente na Educação Básica pública

Aqui são apresentadas as reformas educacionais, de cunho neoliberal, implementadas no Brasil nos últimos anos, a fim de analisar as suas implicações no trabalho docente na rede pública de ensino básico. Para tanto, foi realizada uma análise dos processos de consolidação das políticas públicas educacionais que envolvem a Educação Básica nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, a fim de compreender os seus reflexos na Educação Básica.

Ao analisar os aspectos concernentes às políticas públicas implementadas nos últimos anos, são notórias as influências trazidas pelo processo de globalização, pela configuração das ideias neoliberais e pela pulverização e flexibilização do trabalho.

Com o processo de globalização acentuado a partir anos 1990, uma série de mudanças sociais foram materializadas no mundo do trabalho, e nas políticas educacionais, que passaram a se pautar na lógica gerencial, afetando sobremaneira o campo da educação.

Houve a reconfiguração do trabalho docente com vistas à adaptação a esse novo cenário de reestruturação educacional e social. Com a definição de uma agenda política mundializada, na década de 1990, a educação adquire uma nova função social. Há uma busca para incorporar novas reformas educacionais com a faceta gerencial, em vista de uma rápida e almejada eficiência, trazendo os modelos e procedimentos do mercado para o interior do sistema educativo (NAZARI, 2012).

No governo de FHC, que se deu no período de 1995 a 2002¹, período este marcado pela estabilidade econômica com a implantação do Plano Real, bem como diversas operações no conjunto de políticas públicas e sociais, foi promovida a reforma no Estado, a fim de racionalizá-lo e modernizá-lo. Oliveira (2011) salienta que nesse ínterim, adotou-se a gestão de políticas sociais focada na descentralização e na desregulamentação da administração federal, transferindo responsabilidades, o que gerou consequências negativas para a educação e para os docentes.

A reforma no governo de FHC, de cunho neoliberal, trouxe mudanças importantes para o cenário educacional e para a docência na Educação Básica pública, pois a educação passou por mudanças que reestruturaram o ensino, determinando novas formas de financiamento, gestão e avaliação da Educação Básica.

Esse movimento de reforma seguiu uma tendência mundial de reconfiguração de gestão, em prol de uma gestão mais flexível, com maior autonomia das escolas e de responsabilização dos docentes e, é por isso, considerada uma reforma marcante no que se refere à descentralização pedagógica, administrativa e financeira.

A reforma da educação introduz o processo avaliativo por meio do qual o controle dos resultados é tido como estratégia importante para o alcance de metas na administração pública.

Sob essa lógica, o trabalho docente na rede pública de ensino básico sofre grandes alterações, uma vez que os profissionais são submetidos ao ajuste às novas exigências sobre sua

¹ O mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso se deu no período de 1995-2002.

atuação profissional, assumindo maiores responsabilidades. Por outro lado, também não houve investimentos em prol da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

A escola sofreu mudanças por meio das políticas educacionais, o que obrigou os profissionais da área a se ajustarem às formas de gestão escolar, à organização do ensino e às exigências sobre sua atuação profissional (BRITO, 2008).

Portanto, vale ressaltar dois importantes enfoques das reformas educacionais, a saber: a educação voltada para o trabalho; e a educação para a gestão ou disciplina da pobreza. No que concerne à reforma educacional, segundo Martins (2016, p. 30, grifo da autora)

A reforma educacional tem uma de suas raízes na Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990, sendo uma **tentativa de orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo**: a Educação para a equidade social, o que resultou o Plano Decenal de Educação para Todos- 1993-2003.

Pereira (2017) destaca o início da concretização da política educacional tomando como referência os direcionamentos dados por organismos multilaterais, como por exemplo o Banco Mundial, a partir da posse de FHC.

Desse modo, as reformas educacionais adquiriram força e várias iniciativas foram constatadas com vistas a atender às proposições das agências internacionais aos países da América Latina. Diante dessa lógica, as bases sob as quais as políticas educacionais se construíram, a partir de FHC, seguiram conforme as demandas do mercado. Face a isso, Lima expressa que “A mentalidade de Estado neoliberal, que ganha expressiva projeção no Brasil a partir da década de 1990, constrói sentidos e finalidades últimas à Educação que a tornam objeto de uma política econômica, orientada pelas demandas do mercado.” (LIMA, 2015, p. 88).

O governo de Fernando Henrique Cardoso criou o Planejamento Político-Estratégico do Ministério de Educação e Cultura (MEC) para orientar as reformas educacionais (SILVA JÚNIOR, 2002). Iniciou-se, então, uma ampla reforma educacional, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Assim, surgiram as denominadas “reformas educacionais” dos anos 1990, sob a perspectiva de projetar as políticas educacionais nos moldes do neoliberalismo.

Por meio da LDB houve a institucionalização da municipalização do ensino, o aumento das atividades dos docentes, nas quais os professores passam a se envolver também com questões ligadas ao ensino-aprendizagem e às atividades de gestão, planejamento, assistência e acompanhamento e integração escola-família-comunidade (MARTINS, 2016, p. 30).

Um outro ponto importante destacado por Martins (2016) é que durante o governo de FHC, dentre as iniciativas que visavam agilizar a reforma, houve a criação, em 1995, do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil (MARE), estando à frente o Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, que encaminhou diversas medidas de reestruturação da máquina do Estado, como na Educação que passou por várias modificações. Para o ministro, a reforma seria uma alavanca para transformar a administração pública vigente.

Em face disso, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, proposto por Bresser Pereira, recomendou a modernização da administração pública e o resgate da autonomia financeira e de seu poder de governança, definido como “[...] a capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas.” (BRASIL, 1995, p. 11). O principal objetivo desse Plano era reformar a administração pública para uma administração pública nos moldes neoliberais, saindo da burocratização, com vistas a um Estado mais eficiente em suas ações e práticas de gestão.

Em decorrência desse processo e face à legitimidade política, Fernando Henrique Cardoso transforma o Brasil num país das reformas, alinhando o ajuste estrutural de acordo com a nova ordem mundial. Observa-se que a reforma da educação imposta pela Reforma do Estado evidencia o caráter regulador e avaliativo, tencionando o sistema educacional à reestruturação produtiva e aos rumos do Estado, que assume o rígido controle dos resultados.

De acordo com Martins (2016), devido ao novo cenário de reforma educacional, dentre os indicadores que sinalizaram a intencionalidade e implementação de mudanças, foram destacados: LDB de 1996; ações do MEC no que refere às mudanças curriculares e organização geral da escola – Parâmetros Curriculares Nacionais e o Sistema de Avaliação da Educação Básica ; Diretrizes Curriculares Nacionais; e políticas de financiamento – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**Fundef**), entre outros. Essas diretrizes vieram para regulamentar a formação de professores na Educação Básica.

Na sequência, criou-se o Plano Nacional de Educação (2001-2010), instituindo várias metas a serem alcançadas, com vistas ao cumprimento de diretrizes que norteariam a educação brasileira, tais como carreira, condição de trabalho, remuneração, formação inicial, entre outros.

Em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva² tornou-se presidente, atuando no período de 2003 a 2010. Oliveira (2009) sinaliza que em seu primeiro mandato o presidente optou por

² O Mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva se deu no período de 2003 a 2010.

permanecer com as reformas iniciadas no governo FHC, seu antecessor, não havendo rupturas no tocante à Educação Básica. Portanto, deu seguimento às ações e programas já estabelecidos pelo governo de FHC.

No último ano do seu primeiro mandato, houve a mudança do Fundef pelo Fundeb³, medida que estendeu o financiamento para toda a Educação Básica, por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 53, que atribuiu nova redação ao art. 212, parágrafo 5º da Constituição Federal de 1988, e ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 2006).

Um outro ponto que merece destaque no segundo mandato do governo Lula, segundo Pereira (2017), foi a aprovação da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamentou o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, com o objetivo de valorizar a carreira e a remuneração docente, tornando-a atrativa (BRASIL, 2008).

Conforme o art. 2º, § 2º da referida lei, são considerados profissionais do magistério público da Educação Básica aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008).

O governo da presidente Dilma Rousseff⁴, no período de 2011 a 2016, optou pela continuação dos programas e ações já estabelecidos pelo governo Lula. Ao final do primeiro mandato de Dilma Rousseff, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), conforme Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, contendo 20 metas a serem cumpridas (BRASIL, 2014a).

Dilma, na mesma linha de atuação de Lula, direcionou suas intenções para reduzir as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento econômico do país, com vistas a implementar políticas sociais efetivas e transparentes. No entanto, em 2016, diante de muitos desafios enfrentados no cenário brasileiro, a presidente teve seu mandato impedido e o cargo foi assumido por Michel Temer.

³ O Fundeb encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

⁴ O Mandato presidencial de Dilma Rousseff se deu no período de 2011 a 2016. A presidente teve seu mandato interrompido por impedimento em 2016.

Isso posto, observa-se que o governo de Dilma Rousseff foi dotado de grandes adversidades. A saída da citada presidenta foi tensionada e, portanto, considerado um momento de forte ruptura democrática, com efeitos diretos para os direitos sociais, educacionais e de cidadania, conforme argumentado no editorial *O contexto político e a educação nacional* da revista *Educação & Sociedade*:

Trata-se de barrar a ruptura institucional em andamento e de repor as condições necessárias ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais que enfrentem as desigualdades e universalizem o acesso com qualidade social. Se já eram limitadas e contraditórias as políticas educacionais adotadas nos governos da presidenta Dilma, agora as primeiras medidas anunciadas pelo interino Michel Temer objetivam desconstruir todo o empreendimento político-institucional que, ancorado na Constituição Federal de 1988, permitiu-nos avançar em termos de igualdade e de reconhecimento, ainda que lentamente (EDITORIAL, 2016, p. 329).

Assim, a respeito das reformas educacionais, sobretudo os seus programas e projetos implementados, nem sempre chegam a se consolidar nas práticas profissionais docentes e geram significativas alterações na forma como o trabalho é compreendido, organizado e executado nas escolas.

Diante desse processo, os espaços da escola, como a sala de professores, tornam-se locais de queixas e trocas de lamentações entre os profissionais que se veem cada vez mais desanimados, até mesmo para se mobilizarem, o que gera um enfraquecimento da categoria. O cenário de reformas trouxe uma nova dinâmica para as escolas, especialmente para professores e professoras, pois alterou significativamente o ritmo, a organização e o produto do seu trabalho.

Face a esse cenário de transformações, o trabalho docente tem sido afetado por frequentes modificações advindas de reformas educativas, implementadas a partir dos anos 1990 e extensivas ao momento presente, o que tem conduzido ao trabalho precarizado e intensificado e, nessa medida, leva-nos a uma reflexão crítica acerca de seus objetivos, suas concepções e seus efeitos sobre o trabalho docente na Educação Básica pública.

Nessa direção, Oliveira (2004) assinala que os efeitos das reformas educacionais ocorridas em países da América Latina, inclusive no Brasil, induziram à reestruturação do trabalho e da função desses profissionais junto aos programas dos governos.

Tais reformas legitimam a cultura do desempenho nas escolas, direcionando-a principalmente aos docentes. Isso faz com que os profissionais passem a desempenhar suas atividades em função de metas e acordos pré-definidos pelo governo. A partir disso, os

docentes são submetidos a um processo de responsabilização quanto ao cumprimento de metas e a diversas alterações no seu cotidiano de trabalho, sobretudo na organização escolar.

Especificamente no estado de Minas Gerais, que teve destaque na implementação das reformas educacionais de inspiração neoliberal, as atividades do magistério foram reconfiguradas principalmente no tocante às exigências legais, profissionais, e às condições objetivas face às políticas avaliativas institucionalizadas, sobretudo a partir do Programa Choque de Gestão, em 2003.

Sobre estas políticas, Brito (2008, p. 15) expressa que

Com ênfase em medidas de caráter gerencial, o primeiro documento produzido pela SEE/MG já sinalizava para a importância que a avaliação e o controle de resultados assumiriam no governo Neves. Assim, o cotidiano docente seria significativamente afetado por essa racionalidade, presente, dentre outras iniciativas, na institucionalização da Avaliação de Desempenho Individual (ADI).

Atualmente ocorre no estado de Minas Gerais a lógica gerencial pautada na produtividade que se dá por meio do monitoramento do desempenho individual docente (tema que será objeto de discussão mais aprofundada na seção 4, e da aplicação de avaliação de desempenho discente (por meio do SIMAVE). Ambas as formas de avaliação geram impactos aos docentes e este último assunto será tratado de forma pormenorizada junto a seção 05.

Por meio destes dois instrumentos avalia-se a performance dos professores, desencadeando a *intensificação e precarização* do trabalho docente, o que contribui para o individualismo e o isolamento dos profissionais. A intensificação se reporta ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores; portanto, aos sujeitos do trabalho. Deles é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes) ou psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos (DAL ROSSO, 2008).

A precarização se dá por meio de baixos salários, o excesso de atividades, grande número de alunos por sala de aula, condições precárias no processos de contratação, que muitas vezes se dão por meio contratos temporários, sem permitir aos profissionais o acesso a garantias trabalhistas, ausência de condições dignas de trabalho e de recursos para custeio e manutenção de equipamentos utilizados em atividades realizadas em casa, bem como o aumento da jornada de trabalho para participar de atividades extras tais como reuniões e atendimento a pais de alunos, sem ganhos adicionais, entre outros.

Estudiosos têm discutido a respeito de consequências no trabalho desses profissionais. Marin (2010, p. 2), por exemplo, enumera algumas consequências dessas modificações “[...]”

desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; e constrangimentos.”

A ausência de boas condições de trabalho modificam a vida e o trabalho de professores, trazendo-lhes o sofrimento e mal-estar. Linhart (2011) reflete que o sofrimento humano tende a recair no desempenho dos professores, sinalizando aspectos crescentes da “precarização subjetiva” que os acomete e é tida como correlata da precarização objetiva, representada pelas formas deterioradas de contratação e de exercício funcional.

De acordo com Ataíde (2012), o modelo neoliberal, no geral, tem afetado as relações de trabalho no mundo inteiro e, por conseguinte, produzido situações de falta de emprego e de condições de trabalho que se dão através da precarização e da sua desregulamentação.

A precarização das condições de trabalho e dos direitos, a pressão por produção e resultados imediatos, a intensificação do trabalho enquanto processo inerente à condição de exploração, estão presentes na prática docente na contemporaneidade. Mancebo (2007) considera que a pressão por produtividade inibe o potencial inovador do professor, e os resultados tornam-se menos expressivos.

Para efeito desse estudo, consideramos como condições de trabalho o conjunto de elementos que fazem parte do fazer docente, tais como: recursos materiais e pedagógicos; salas de aula; laboratórios; e estrutura física e equipamentos que viabilizem o exercício profissional de maneira satisfatória. Vale ressaltar que a inadequação das condições de trabalho, decorrentes das modificações na organização escolar e no trabalho escolar, vem aumentando, como muitos estudos já demonstram. Dentre tais mudanças observadas, destacam-se: a precarização; a sobrecarga; a perda de direitos e a diminuição da remuneração; além da falta de emprego advindos da reestruturação produtiva.

Assiste-se a um processo de desvalorização da carreira docente que acontece por meio da intensificação e precarização das condições de trabalho. Nesse sentido, destaca-se a reflexão de Oliveira (2004, p. 1140), ao caracterizar a precarização do trabalho docente como

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado.

A precariedade se “metamorfoseou”, pois passou a ter um lugar estratégico na lógica de dominação capitalista, deixando de ser algo periférico ou residual para se institucionalizar em todo o mundo. A precarização, assim, deve ser inserida num contexto liberalizante que busca transferir responsabilidades, antes do empregador, ao trabalhador (ANTUNES, 1995).

Nesse sentido, o trabalho passa a ser realizado numa esfera de desigualdades e antagonismos, proporcionando grandes insatisfações aos docentes. A precarização do trabalho é resultado de mudanças provenientes da expansão do capitalismo. Quanto a esse processo de precarização, Marin (2010) aponta que o resultado das políticas brasileiras de responsabilização reforça uma condição precarizada do trabalho docente em dimensões variadas, marcadas pelo empobrecimento e fragilização das condições gerais de trabalho.

Neste contexto, há uma maior carga de trabalho com aumento da jornada, condição salarial insuficiente, más condições físicas e materiais, recursos didáticos inadequados ou insuficientes, entre outros.

Para compreendermos essas modificações, torna-se necessário o entendimento de que a docência se relaciona à prática social, concreta e dinâmica e, portanto, sofre diversas interferências no que se refere aos aspectos políticos, sociais e econômicos. É necessário reconhecer que exerce importante papel social, pois vai além da mera exposição de conteúdos da grade curricular.

Em que pese o reconhecimento da docência como profissão de suma importância para a sociedade e seu desenvolvimento (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; UNESCO, 1984), presencia-se entre os professores brasileiros uma realidade que vai do sentimento de derrotismo ao adoecimento físico e mental que leva à incapacidade laboral e à loucura. Isso ocasiona a “[...] desistência na escola e da escola.” (PAPARELLI, 2009, p. 340).

Ao pensar nas questões que os aproximam, ou os distanciam do magistério, percebe-se que o trabalho docente tem se revelado como “fator de desmotivação”, principalmente no que se refere à remuneração e às condições de trabalho. Aspectos relevantes para a profissão, tais como formação continuada, remuneração e piso salarial justos, bem como plano de carreira, não recebem a devida contrapartida junto às políticas educacionais.

Há, portanto, uma grande falta de valorização do magistério pelo governo e o excesso de cobranças, por meio do rígido controle sobre o tempo e atividades desenvolvidas, desvalorização que se dá por meio da falta de investimentos no setor educativo e na carreira docente.

Diante dessa nova realidade profissional, os docentes passaram a comprometer-se com várias outras demandas face à lógica do trabalho produtivo. Atualmente os(as) docentes têm

que produzir resultados nas tarefas cotidianas da docência, como nas tarefas de caráter burocrático e administrativo. Vale ressaltar que o trabalho docente na esfera pública é improdutivo, do ponto de vista do capital, uma vez que ele não gera produção de mais valia, ou seja, não gera valor, sendo considerado um trabalho assalariado. Mesmo não sendo considerado como trabalho produtivo, ele tem se configurado como produtivo na medida em que está inserido na lógica da iniciativa privada.

Os(as) professor(as) têm o trabalho em sala de aula de forma intensificada, vivenciando a sobrecarga, com diversas atividades além da própria docência, sobre forte estresse e precarização do trabalho. Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 1132) afirma que o trabalho docente 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”. A intensificação do trabalho dos professores refere-se a “[...] fazer a mesma coisa mais rapidamente.” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 366).

Ao fazer um estudo acerca da intensificação do trabalho docente, Duarte (2010, p. 1), apoiando-se em Dal Rosso (2008, p. 21), evidencia a relevância de se considerar na análise da intensificação algumas questões, tais como:

[...] as condições de trabalho; as relações de cooperação entre os próprios trabalhadores; a transmissão de conhecimento que ocorre entre eles no processo de trabalho; e as relações familiares, grupais e sociais, que acompanham o trabalhador no seu cotidiano e refletem no espaço do trabalho, como potencialidades ou como problemas. Nesse sentido, é o trabalhador em sua totalidade de pessoa humana que desenvolve a atividade.

Na concepção da autora, *intensificação* pressupõe:

[...] trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, [...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do **plus**, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa. Essa complexificação pode se expressar no aumento do número de tarefas a serem realizadas, na mesma unidade temporal, por uma mesma pessoa ou equipe. Resultarão desse esforço a mais dos trabalhadores com o ato de trabalhar um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional (DAL ROSSO, 2008, p. 22-23 apud DUARTE, 2010, p. 1, grifo da autora).

Portanto, diante dessas constatações, pode-se inferir que as políticas educacionais implementadas no Brasil, a partir dos anos 1990, nos diferentes momentos, integram-se ao cenário de grande interesse mundial pela mudança na educação, tomada como condição de

desenvolvimento econômico e transformação social e cultural, nos países centrais e como oportunidade para acessar o processo globalizante em curso, nos países periféricos.

Nesse contexto, faz-se necessário um processo de resistência, com vistas a garantir a consolidação de políticas públicas que assegurem os direitos e garantias legais, principalmente no que se refere aos profissionais da Educação Básica, que compõem o quadro de desvalorização da profissão e relevante para a construção de um ensino de referência.

A partir da análise quanto às políticas educacionais em curso, e as executadas em diferentes momentos, é notório que face às diferentes prioridades, a agenda política se modifica e gera uma descontinuidade de ações, trazendo prejuízos aos setores mais relevantes como a área da saúde e educação.

3.3 A Reforma gerencial e o trabalho docente face ao Choque de Gestão de Aécio Neves

Nessa seção a reforma gerencial que se deu no Choque de Gestão como marco da gestão de Aécio Neves é apresentada com a finalidade de compreender as políticas e programas que delinearam uma nova política de regulação do trabalho docente no estado de Minas Gerais, a partir do ano 2007, decorridos 5 anos da implantação do programa Choque de Gestão no ano de 2003, sob o governo de Aécio Neves que inaugura a chamada NGP em Minas Gerais no contexto do neoliberalismo.

Diante dos processos de reforma gerencial registrados mundialmente, incitam-se propostas reformistas seguindo a mesma lógica, inclusive em nível estadual, como é o caso do estado de Minas Gerais.

Assim, tomando o Choque de Gestão como modelo dessas propostas, este se deu num momento que se demandava firme ajuste fiscal e adaptações na administração pública que contribuíssem para uma gestão moderna e capaz de entregar resultados para a população em Minas Gerais. Com efeito, a expressão “Choque de Gestão” remete a um impacto significativo, ao sintetizar uma ideia-força relacionada à necessidade iminente de se lograr uma melhoria da gestão pública naquele momento (MINAS GERAIS, 2013).

Esse programa surgiu com a proposta de modernização da administração, a racionalização dos gastos, a avaliação e o monitoramento das ações e resultados das intervenções realizadas pelo governo, sob a alegação de haver uma grave crise fiscal e administrativa deixada pelo governador Itamar Franco, no período de 1998 a 2002 (MINAS GERAIS, 2011).

O programa se destacou dentre vários projetos estruturadores almejados durante a gestão de Aécio Neves (2003-2010) e ocorreu no primeiro momento da Reforma Administrativa, por meio da qual foram apresentadas, e colocadas em prática, várias modificações nos diferentes órgãos vinculados ao governo estadual.

Nesse contexto, o estado passa a assumir a função basilar de monitorar e controlar as ações e o alcance de finalidades específicas junto às escolas da rede estadual e aos docentes. Também foram identificados na reforma gerencial, em Minas Gerais, elementos de cunho reforçador, apontados por Prado (2012), como bonificação por resultados, sistemas de progressão por mérito, descentralização financeira e administrativa da gestão escolar, mudanças de atuação da gerência escolar, estruturação do sistema de apoio à performance escolar e estímulo à competição as unidades escolares.

Dentro dessa lógica, essa reforma assentou-se em dois pilares, quais sejam: o ajuste fiscal; e os resultados de desenvolvimento visando sanar a grave crise fiscal em Minas Gerais, que impedia a captação de fundos decorrentes de repasse do governo federal e da obtenção de créditos internacionais, o que implicava na falta de recursos para custear as despesas, inclusive para o regular e tempestivo pagamento da folha de servidores estaduais, e dificultava a provisão de serviços públicos de qualidade.

Aécio Neves elencou a reforma administrativa como sendo uma solução mais viável para facilitar o diálogo com os organismos de financiamentos como o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Mundial e cumprir as intenções por ora anunciadas. O estado passa a seguir a tendência de racionalização e modernização administrativa, sob a premissa de desburocratização e descentralização difundidas no capitalismo.

O objetivo dessas ações era suprir os problemas relacionados ao mau funcionamento da máquina pública, à ineficiência na prestação de serviços públicos e à busca por resultados.

A pretensão, nesse sentido, era de eliminar as pendências financeiras e buscar a reorientação e modernização da gestão do estado. Era urgente reverter o déficit orçamentário do Governo, mediante medidas duras de redução de despesa e aumento de arrecadação (MINAS GERAIS, 2013).

Para tanto, Aécio Neves deu início à implantação e previsão de vários programas e projetos com o objetivo de dotar a administração pública de eficiência e eficácia nos serviços prestados, sobretudo a partir do alinhamento entre avaliação dos resultados, desenvolvimento de pessoas e dos objetivos organizacionais, a partir de um discurso focado na transparência das ações tidas como elementos importantes no processo de reestruturação administrativa.

Nesse viés, conforme Augusto (2004, p. 59), no discurso do governo “[...] as estruturas administrativas seriam racionalizadas com o objetivo de desburocratizar, diminuir gastos, monitorar e avaliar ações e resultados de intervenções governamentais.” No que concerne às reformas gerenciais na educação, estas convergem numa série de mudanças por meio das quais promovem-se políticas de padronização curricular, aplicação de avaliação externa e imposição do sistema de metas a serem cumpridas na Educação Básica.

Uma das estratégias foi a criação da ADI, sistema de avaliação individual, com metas de desempenho a serem alcançadas e aferidas pela SEE/MG. Os resultados passaram a se constituir como instrumento de orientação, em favor da adoção de indicadores, que direcionam a eficácia e economia, facilitam o alcance de metas da SEE/MG e tornam-se mecanismos reguladores, forjando melhores resultados entre professores e professoras, fazendo-os serem cada vez mais produtivos e responsabilizados pelos seus próprios resultados.

A citada autora apresenta ainda algumas das medidas provenientes do Choque de Gestão em relação aos servidores públicos, salientando que a racionalização e a produtividade fundamentam as medidas propostas. Dentre elas, destacaram-se:

[...] novo sistema de ganho adicional por avaliação de desempenho, que visa premiar a produtividade – [Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE)]; vinculação entre arrecadação e correção salarial do funcionalismo, atrelando o percentual de aumento do [imposto sobre circulação de mercadorias e prestação de serviços (ICMS)] ao reajustes salariais; demissão de funcionários por insuficiência de desempenho e por insuficiência de receita fiscal (EC, nº 49 de 2001) (AUGUSTO, 2004, p. 179-180).

Prado (2012), nessa mesma perspectiva de análise, expressa que dentre as ações das reformas nos modelos de gestão dos sistemas de ensino nos estados de Minas Gerais e São Paulo, estados pesquisados por esse autor, dá-se ênfase ao monitoramento do trabalho dos professores e professoras da rede pública que são afetados pelos processos de avaliação, responsabilização e bonificação.

O autor expõe que uma das medidas elementares implementadas foi a ADI, no ano de 2003, utilizada como instrumento de regulação do sistema educacional e parâmetro de medição do desempenho docente junto às escolas da rede. A avaliação de desempenho docente faz parte de um conjunto de políticas voltadas aos recursos humanos imposta com o objetivo de aferir o desempenho destes profissionais e sob a alegação de promover melhorias na prestação de serviços públicos no âmbito de Minas Gerais.

Por outro lado, de acordo com Alves (2006), a ADI surge como elemento estratégico no quadro de ações planejadas face à reestruturação produtiva. Para a autora, trata-se de um processo voltado a resultados sob a lógica gerencial.

[...] a avaliação de desempenho se traduz em um fator relevante dentro da proposta de dotar o Estado de organização racional centrada nos resultados. Claro está que elementos centrais nesse programa tais como ênfase na produtividade, eficiência, eficácia, otimização entre arrecadação e despesas foram emprestados da administração gerencial com a finalidade de dar cabo ao modelo burocrático até então prevalecente. (ALVES, 2006, p. 3).

Diante dessa medida, e sob o discurso de estimular o bom desempenho dos docentes e avanços no serviço público estadual, os profissionais docentes vêm sofrendo alterações nas condições de trabalho e na organização escolar, por meio de enfrentamento de problemas como a intensificação do trabalho, baixos salários, falta de autonomia, entre outros.

Em razão de baixos salários os professores se veem obrigados a trabalhar em mais de uma escola para obter melhor remuneração e prover suas condições de vida material, o que provoca exaustão e esgotamento físico e mental nos docentes. Observa-se, nessa lógica perversa do trabalho docente, uma intensificação do trabalho orientado pela ordem capitalista vigente.

No que se refere aos impactos do modelo de gestão adotado por Neves, Martins (2016, p. 34), acrescenta que este visa a atender tão somente a interesses políticos, econômicos e governamentais, diferentemente do discurso posto pelo governo. Assim, tem gerado impactos negativos no trabalho de docentes das escolas públicas do estado de Minas Gerais, tais como alterações na gestão e controle do trabalho, no fazer pedagógico, na subjetividade e na saúde de docentes, pois busca-se o ajuste desses profissionais a padrões societais com vistas a reafirmar os valores do pensamento neoliberal.

Ainda de acordo com Martins (2016, p. 35), a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG) foi escolhida para “gerenciar” a aplicação do programa, cuja ênfase recai no corte de despesas e investimento do Estado, na redução de direitos sociais, dentre outros, não apenas no primeiro momento – Choque de gestão (elemento central desse trabalho), mas ao longo dos outros dois momentos (Estado para Resultados e Gestão para a Cidadania), com a função de coordenar as ações racionais do governo visando a conquista de resultados, a partir da integração sistêmica dos órgãos governamentais.

Na visão de Vilhena e colaboradores (2006), o programa *Choque de Gestão* possibilitou a reformulação da gestão do estado de Minas Gerais, principalmente no que se refere aos valores e princípios da máquina administrativa, visando à obtenção de uma nova cultura

comportamental do setor público, pautada em padrões éticos e critérios objetivos, em prol do desenvolvimento da sociedade.

As políticas do “Choque de Gestão” e “Estado para resultados” introduziram uma gestão educacional voltada ao desempenho e ao cumprimento de metas. Assim, a avaliação do desempenho e a imposição de metas governamentais passam a ser essenciais para o êxito e eficiência da Administração. Nesse sentido, Augusto (2013) destaca que desde a criação do Choque de Gestão, a gestão no estado Mineiro se pautou em estratégias gerenciais que se voltam para valorizar o trabalho pelo mérito, desde que estes se enquadrem nos imperativos do estado focado em resultados. Analisando esta questão, percebe-se que é notória a ênfase dada ao controle.

Alves (2006) expressa que a ADI é uma ferramenta de controle dos servidores públicos, sob a lógica da administração gerencial, embora o discurso do governo a contemple como instrumento de medição da qualidade dos serviços prestados. A referida avaliação tem periodicidade anual, ocorre de 1º de janeiro a 31 de dezembro de cada ano, conforme art. 2º da Resolução Conjunta Seplog/SEE nº 7.110, de 06 de julho de 2009 (MINAS GERAIS, 2009).

São avaliados os servidores estáveis ocupantes de cargo efetivo e os detentores de função pública. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, a citada avaliação possibilita o desenvolvimento do servidor e a melhoria na prestação de serviços, por meio de um processo sistemático e contínuo.

Martins (2016), ao analisar o modelo gerencial delineado no Choque de Gestão, expressa haver inúmeras contradições entre o discurso posto pelo governo à época da implantação e as ações efetivadas na gestão de Aécio Neves.

Dando continuidade ao estudo, como exemplo atual dos percalços pelos quais as políticas e programas educacionais vêm passando, analisamos, na seção seguinte a reforma promovida pelo Governo Michel Temer, que se deu no ano de 2016, instituindo-se o novo regime fiscal em 2016 e trazendo vários reflexos negativos para o setor educativo no Brasil.

3.4 A Emenda Constitucional nº 95/16 de Michel Temer e seus efeitos na Educação Básica

Essa seção tem como finalidade apresentar o novo regime fiscal instituído por Michel Temer e analisar os seus reflexos na Educação Básica. No que se refere ao setor educativo, durante o seu governo, no período de 2016 a 2018, preconizou mudanças severas quanto às medidas iniciadas por governantes anteriores.

Uma das ações tomadas por Temer, representando uma grande ruptura no tocante ao financiamento educacional, foi a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241, que visa instituir um novo regime fiscal no âmbito da União (BRASIL, 2016a). Vale ressaltar que os cortes de recursos empreendidos por Michel Temer afetaram significativamente a execução das políticas educacionais.

Iniciando pelo seu histórico de criação e aprovação, tem-se que em 15 de dezembro de 2016 foi promulgada a Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016b), resultante da Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016, que visava instituir um novo regime fiscal no âmbito da União, por meio do qual as despesas primárias ficariam limitadas à variação inflacionária, incluindo a educação, durante os 20 anos seguintes, trazendo grandes prejuízos quanto ao desenvolvimento do ensino básico e demais áreas sociais como a saúde, assistência social, previdência social e assistência social.

Essa proposta, encaminhada pelo referido presidente, foi oficializada sob o discurso de equilibrar as contas públicas, por meio de um rígido mecanismo de controle de gastos e sob a alegação de aumento nos gastos públicos.

A referida Emenda gera efeitos negativos devido aos recursos direcionadas à educação, ao estabelecimento do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) e Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e ainda aos demais setores sociais. Encaminhada por Michel Temer, esta proposta foi criada sob o discurso de equilibrar as contas públicas por meio de um rígido mecanismo de controle de gastos, tendo como justificativa o grande aumento dos gastos públicos.

Assim, são notórios os efeitos a partir da redução dos investimentos no setor educacional com a aprovação da PEC 241/2016, principalmente quanto ao PNE, visto que o período de 20 anos, instituído para o novo regime, coincide com a vigência do referido Plano: 2014- 2024, ficando o seu cumprimento comprometido a partir dessa medida tomada por Temer.

Michel Temer comprovou ser um desafio atuar no setor educacional. Dessa forma, sua atuação foi dotada de severas modificações no que se refere aos compromissos e determinações já estabelecidos junto aos governantes que o antecederam, relativos ao aumento progressivo no financiamento para o setor educativo.

O período de 20 anos instituído para o novo regime coincide com a vigência do PNE 2014-2024. Posto isso, tem gerado grandes preocupações quanto ao cumprimento das respectivas metas desse documento, uma vez que a partir de 2018, os gastos federais só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada, conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), sendo estabelecida a desvinculação orçamentária para a saúde e

educação. A inflação a ser considerada para o cálculo dos gastos será a medida nos últimos 12 meses, até junho do ano anterior.

Conforme Oliveira e Silva (2018), apesar de valer por duas décadas, a partir do décimo ano, a medida poderá ser corrigida. No entanto, há estudiosos e também reivindicações contrárias sendo apresentadas, denotando grandes preocupações quanto às expressivas perdas de recursos para a educação e o alcance negativo quanto ao cumprimento do PNE (2014-2024).

Assim, estudiosos, como Amaral (2016), aduz grande preocupação nesse sentido, diante do corte expressivo de gastos voltados à educação. Em sua análise, o citado regime decreta a morte do PNE (2014-2024) e a “destruição” nos diversos setores sociais, conforme explicitado pela autora

Não restam dúvidas de que o poder de “destruição” da metodologia da PEC 241/55 é devastador em todas as áreas sociais: educação, saúde, previdência social e assistência social, podendo provocar um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base se alargou consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social. Tais políticas promoveram uma histórica e reconhecida ascensão de milhões de pessoas que viviam em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade social, fato que levou os organismos internacionais a retirarem o Brasil do mapa da fome mundial. (AMARAL, 2016, p. 671, grifo da autora).

Ainda nessa mesma vertente, Oliveira e Silva (2018) salientam que a partir de várias simulações feitas quanto a essa nova proposta, constata-se uma perda significativa, a partir do ano de 2017, para a área da educação, caso seja aplicada a regra posta pela EC nº 95/2016.

Nesse mesmo sentido, Amaral (2016), tomando como referência uma outra simulação sobre a aplicação do PIB em educação, considera que as três esferas de governo aplicaram o correspondente a 6% do PIB em 2014. Constatou-se que esse total será reduzido para 5% em 2024, tomando como referência as normas da nova EC nº 95/2016 e isto implica perdas significativas de recursos financeiros para o setor educativo, gerando graves consequências para os docentes, alunos e toda a comunidade escolar.

Portanto, com a redução dos investimentos para a educação por meio da EC nº 95/2016, observamos os impactos descritos acima e nos preocupamos com o cumprimento de metas com relação ao PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a). O PNE é um plano que contempla metas instituídas para todas as etapas da Educação Básica e abrange também a formação de professores. A EC nº 95/2016 atinge diretamente a meta 20, que sinaliza para o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) nessa área, pois algumas metas postas no referido documento necessitam da ajuda da União para o seu

cumprimento, podendo não serem atingidas sem o devido repasse, como é o caso de aumento no número de creches e escolas de tempo integral.

A nota nº 1/2016, elaborada pela Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (Fineduca) e Campanha Nacional pelo Ddireito à Educação, expressa alguns dos impactos da PEC 241, convertida na EC nº 95/2016, para a Educação, conforme o seguinte excerto:

Existem várias formas de se medir o impacto para a educação da PEC 241 e todas elas mostram graves consequências. [...] a PEC 241 vai corroendo a maior conquista da educação brasileira que foi a vinculação de um percentual da receita de impostos para a educação, definidos em um mínimo de 18% para a União e de 25% para estados e municípios, introduzido na CF de 1934 e revogado apenas na ditadura do Estado Novo e com o golpe militar de 1964. Pois é exatamente esse o efeito da PEC 241, revogar a vinculação constitucional por 20 anos. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2016, p. 7).

Nessa direção, Oliveira e Silva (2018) salientam que as diferentes simulações evidenciam a diminuição de recursos para a área da Educação, inviabilizando o alcance de metas do Plano Nacional de Educação, dentre as quais atingir o patamar mínimo de 7% do PIB a ser aplicado na área em até 2019, e 10% no final de vigência deste plano em 2024. Ficam também inviabilizadas as estratégias referentes à implantação do CAQi e à implementação plena do CAQ.

Para além disso, outros efeitos nefastos desse regime implementado por Michel Temer⁵ serão notórios na esfera educacional, tais como a redução do número de professores concursados, precarização das condições de trabalho, sobrecarga de trabalho, desvalorização da profissão docente, congelamento de salários de professores, ausência de concursos, aumento de contrários temporários, sem quaisquer direitos trabalhistas, dentre outros, trazendo prejuízos ao andamento do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o acesso à educação de qualidade, conforme garantia constitucional e tendo em vista o Estado Democrático de Direito Brasileiro.

Nesse viés, a partir desse estudo, propõe-se refletir acerca da dimensão negativa que se atinge com tal medida, uma vez que o acesso à educação é garantido, tal qual prevê a extensão jurídica da Constituição Federal, que orienta e normatiza o Estado Democrático de Direito Brasileiro. Sendo assim, na esfera dos direitos de acesso à educação, dever-se-ia efetivar a

⁵ O Mandato presidencial de Michel Temer se deu no período de 2016 a 2018.

formação integral, numa perspectiva de pleno desenvolvimento humano, do exercício para a cidadania e a qualificação para o trabalho, sem restrições financeiras e orçamentárias como tem adotado o governo.

Para que isto se consolide, há a necessidade de recursos específicos no setor educativo. Dessa forma, diante dessa breve contextualização da EC nº 95/2016, pretendemos incitar a necessidade de envidar esforços para que a Educação Básica pública seja devidamente valorizada pelos governantes.

Portanto, mediante tais considerações quanto às questões relativas à citada Emenda e seus efeitos na educação, e levando em conta o cenário educacional brasileiro no tempo presente, faz-se relevante refletir e questionar o lugar que tem ocupado o setor educativo na agenda orçamentária dos governantes, além de reconhecer que aspectos relacionados à remuneração docente, condições de trabalho, carreira docente e reconhecimento precisam ser melhorados com vistas a garantir a qualidade socialmente referenciada na educação, o que requer o exercício da resistência quanto a tais processos de dominação para que não continuem a existir/persistir perdas de direitos educacionais.

Desse modo, dando continuidade ao estudo, foi feita uma análise do processo de implementação da ADI e os efeitos no trabalho docente, a partir do ano de 2003, face ao Choque de Gestão.

4 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL: IMPLEMENTAÇÃO E IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Nessa seção busca-se analisar, e compreender, as políticas educacionais e programas que definiram a política de avaliação do trabalho docente em Minas Gerais como umas das ações prementes do Choque de Gestão, visando analisar as implicações no trabalho destes profissionais, com a implementação da Avaliação Desempenho Individual (ADI), a partir do ano 2003 no contexto neoliberal.

4.1 Contextualização do estado de MG e da Rede Estadual

O Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) divide Minas Gerais em 12 mesorregiões, 66 microrregiões e 853 municípios. As 12 mesorregiões estabelecidas pelo IBGE para Minas Gerais são as seguintes: Noroeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Central Mineira, Metropolitana de Belo Horizonte, Vale do Rio Doce, Oeste de Minas, Sul e Sudoeste de Minas, Campos das Vertentes e Zona da Mata (MINAS GERAIS, [2021]). Tais aspectos podem ser visualizados na Figura 1.

Minas Gerais é uma das 27 unidades federativas do Brasil, sendo a quarta maior em extensão territorial — de 586.852,35 km², localizada na Região Sudeste do Brasil e limitado ao sul e sudoeste com São Paulo, a oeste com o Mato Grosso do Sul, a noroeste com Goiás, incluindo uma pequena divisa com o Distrito Federal, a leste com o Espírito Santo, a sudeste com o Rio de Janeiro e a norte e nordeste com a Bahia (MINAS GERAIS, [2021]).

Devido à sua posição geográfica e à diversidade produtiva, social e cultural, registra uma enorme interação produtiva e intensas trocas comerciais e culturais com o restante do País. Possui como vizinhos sete estados brasileiros, entre os quais São Paulo e Rio de Janeiro que representam economias importantes, além da sua proximidade com a capital federal.

O estado é o segundo mais populoso do Brasil, com um total de 19.597.330 de habitantes. Sua capital é Belo Horizonte com 2.375.151 habitantes e reúne em sua região metropolitana cerca de 4.883.970 de habitantes, sendo, assim, a terceira maior aglomeração urbana do Brasil. Possui um PIB de R\$ 287 bilhões (terceiro maior PIB do Brasil), superado apenas pelos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, embora em um importante indicador de capacidade econômica, ou seja, a arrecadação de ICMS, Minas supere Rio de Janeiro na classificação nacional.

As principais cidades que compõem o citado estado são: Uberlândia (699.097), Contagem (603 mil), Juiz de Fora (516 mil), Betim (378 mil), Montes Claros (361 mil), Ribeirão das Neves (296 mil), Uberaba (296 mil), Governador Valadares (263 mil), Ipatinga (239 mil), Santa Luzia (222 mil) e Sete Lagoas (217 mil) (MINAS GERAIS, [2021]) (Figura 1).

Figura 1 - Mapa de Minas Gerais



Fonte: Minas Gerais ([2021]).

No que se refere ao número de escolas públicas em funcionamento na REE/MG há atualmente um total de 3568, sendo estas de nível fundamental e médio. Considerando a totalidade de escolas nas redes estadual, Municipal e particulares no âmbito do referido estado, somam-se 16.558 no ensino básico, conforme informação obtida pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais no ano de 2022.

4.2 Ingresso e Plano de Carreira dos profissionais da educação no estado de Minas Gerais

A presente seção analisa as formas de ingresso e de desenvolvimento dos profissionais da educação na carreira do estado de Minas Gerais, conforme a Lei 15.293/2004. Desde a década de 1980, a sociedade vem passando por mudanças sociais complexas e contraditórias que alteram significativamente as relações de trabalho nas diversas carreiras profissionais.

A partir destas transformações, surge uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional, moldadas por meio de leis como a Constituição Federal de 1998 e demais legislações específicas.

Atualmente as carreiras dos profissionais da educação são estabelecidas a partir de Planos de Carreira; no entanto, ainda são permeadas por instabilidade, desvalorização e horizontalidade. Em Minas Gerais, o Plano de Carreira foi instituído por meio da Lei estadual nº 15.293, datada de 05 de agosto de 2004, sob a gestão de Aécio Neves (MINAS GERAIS, 2004a).

O Plano de Cargos e Carreira (PCC) atende ao disposto na Constituição Federal quanto à garantia de planos de carreira, com fulcro no Art. 206, inciso V: valorização dos profissionais do ensino, garantidos na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso profissional e ingresso por meio de concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988). Ainda nesse artigo, especificamente no inciso VIII, a lei faz menção ao piso salarial também como forma de valorização. Outro dado relevante no contexto de elaboração/adequação dos Planos de Carreira foi a aprovação do PNE, sob a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, na qual estabeleceu-se a *Meta 18* e suas respectivas estratégias para o devido alcance, no que tange à exigência de elaboração e adequação dos Planos de Carreira da Educação Básica (BRASIL, 2014a).

As prescrições do Plano Nacional de Educação (PNE): 2014-2024 e do Plano Estadual de Educação (PEE): 2018-2027, no tocante ao estabelecimento do Plano de Carreira e à valorização docente, seguem, respectivamente, ilustradas no Quadro 2.

Quadro 2 - Metas do PNE voltadas ao Plano de Carreira e Valorização dos(as) profissionais da educação

METAS (2014-2024)	ESTRATÉGIAS PARA O SEU ALCANCE
<p>Meta 17) Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014b, grifo nosso).</p>	<p>17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;</p> <p>17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;</p> <p>17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na <u>Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008</u>, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (BRASIL, 2008);</p> <p>17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.</p>
<p>Meta 18) Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014b, grifo nosso).</p>	<p>18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;</p> <p>18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de</p>

	<p>estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;</p> <p>18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;</p> <p>18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;</p> <p>18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;</p> <p>18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;</p> <p>18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;</p> <p>18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria, a partir do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014b).

O estabelecimento de Planos para a educação se dá em cumprimento ao preconizado na Constituição Federal de 1988, com fulcro no art. 214, que consta da seguinte redação: A lei estabelecerá o *Plano Nacional de Educação*, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988).

De outra forma, o PEE/MG, em consonância com o PNE, foi instituído pela Lei estadual nº 23.197 de 26, de dezembro de 2018, com vigência no período de 2018 a 2027. O documento visa ainda ao cumprimento do *prescrito no artigo 204* da Constituição do Estado que preconiza o seguinte: “O plano estadual de educação, de duração plurianual, visará à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, à integração das ações do Poder Público e à adaptação ao plano nacional [...]” (MINAS GERAIS, 2018), e o *art. 8º* da Lei 13.005/2014, que consta da seguinte redação: “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (BRASIL, 2014a).

O PEE no âmbito do estado de Minas Gerais foi aprovado no governo de Fernando Pimentel, por ocasião de seu mandato, no período de 1º de janeiro de 2015 a 1º de janeiro de 2019, e contempla as seguintes diretrizes:

Art. 2º: São diretrizes do PEE:

- I – a universalização do direito à educação;
- II – a universalização da plena alfabetização;
- III – a melhoria da qualidade da educação;
- IV – a valorização dos profissionais de educação;**
- V – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- VI – a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VII – a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VIII – a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica, valorizando e respeitando a diversidade regional e os princípios da sustentabilidade socioambiental;
- IX – a realização de investimentos públicos em educação que assegurem a expansão do atendimento com qualidade e equidade;

X – o respeito aos direitos humanos e o combate ao preconceito e à violência no ambiente escolar. (MINAS GERAIS, 2018, grifo nosso).

A partir destas diretrizes foram instituídas metas para as diversas questões no âmbito da educação estadual para o período de vigência do plano. Especialmente *as metas 14, 15 e 16* (Quadro 3) estão atreladas ao inciso IV, art. 2º da Lei 23.197/2018, que sinaliza quanto à *valorização dos profissionais da educação* (MINAS GERAIS, 2018), e guardam similaridade com o PNE no que tange à ampliação do acesso à qualificação profissional, por meio da pós-graduação stricto sensu e valorização os profissionais do magistério com a melhoria dos seus rendimentos.

Conforme a Lei nº 15.293 de 2004, que instituiu as carreiras dos profissionais da educação básica do estado de Minas gerais, são considerados profissionais do magistério *aqueles que exercem a docência ou suporte pedagógico à docência* (MINAS GERAIS, 2004a). A carga horária dos Professores da Educação Básica constante do Plano de cargos e Carreira é de 24h semanais, distribuídas em 18 horas de docência e 6 horas destinadas a reuniões ou outras atribuições inerentes ao cargo (MINAS GERAIS, 2018, art. 33, §1º). Todavia, na sua composição existem diferentes cargos por meio dos quais os servidores são lotados nas SRE, ou na própria sede da Secretaria Estadual de Educação na cidade de Belo Horizonte/MG, e prestam serviços de apoio técnico ao sistema educacional.

Quadro 3 - Metas do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (2018-2027)

METAS	OBJETIVOS
14	Ampliação do acesso à pós-graduação stricto sensu, de modo a elevar anualmente o número de mestres e doutores em 10% (dez por cento), corrigindo as desigualdades regionais.
15	Implementação, até o final do primeiro ano de vigência deste PEE, da política estadual de formação dos profissionais de educação de que tratam os incisos I a V do caput do art.61 da Lei Federal nº 9.394, de 1996, em consonância com a política nacional de formação, viabilizando a formação específica de nível superior dos docentes da educação básica em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Valorização dos profissionais de magistério da educação básica da rede estadual, buscando-se a diminuição da desigualdade entre o seu rendimento médio e o dos profissionais de outras áreas com categoria e escolaridade equivalentes, respeitada a Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Minas Gerais (2018).

No que se refere à *forma de ingresso* na carreira de educação em cargo efetivo, é obrigatória a aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos, atendendo o disposto na CF/1998, artigo 37, inciso II que traz a seguinte redação:

A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998) (BRASIL, 1998).

Em nível estadual, a Lei nº 15.293/2004 prevê a oferta de concurso público, como disposto na LDB/1996 no art. 67 (BRASIL, 1996; MINAS GERAIS, 2004a). Esse quesito foi expresso como forma de valorização dos profissionais da educação nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. No entanto, percebe-se que isso não vem sendo cumprido na prática pois, diante do quadro de precarização do trabalho na educação, é notória a falta de valorização. No Quadro 4 estão descritos os cargos que compõem a carreira dos profissionais da educação em Minas Gerais e suas unidades de lotação.

Quadro 4 - Composição de cargos da Carreiras de profissionais da Educação Básica

Cargos da carreira da educação básica	Unidades de lotação
Professor de Educação Básica (PEB)	Escolas estaduais
Analista Educacional (ANE)	SEE ou SRE
Especialista em Educação Básica (EEB)	Escolas estaduais
Analista de Educação Básica (AEB)	Escolas estaduais
Assistente Técnico de Educação Básica (ATB)	Escolas estaduais
Assistente Técnico Educacional (ATE)	SEE ou SRE
Assistente de Educação (ASE)	SEE ou SRE
Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB)	SEE, SRE ou Escolas estaduais

Fonte: Elaboração própria, a partir de Minas Gerais (2004a).

Ao analisar a citada lei percebe-se que houve a substituição do critério “tempo de serviço” para a concessão de benefícios anteriormente concedidos tais como *Biênios*, *quinquênios* e *férias-prêmio* pela sistemática ADI para os servidores da educação que ingressaram no serviço público estadual, após o mês de julho de 2003. Vale ressaltar que os servidores ingressantes antes do ano de 2003 permaneceram com os direitos adquiridos por tempo de serviço.

Desse modo, os servidores ingressantes no citado período perderam tais garantias e tiveram impactos financeiros significativos haja vista terem passado a ter ajustes salariais de acordo com o seu desempenho aferidos durante a ADI, e não mais pelo tempo de serviço trabalhado, o que favoreceu a fragmentação e a desvalorização da carreira. Tais procedimentos foram adotados a partir da reforma administrativa, por meio da qual foi delinado um novo modelo de gestão por resultados.

O desenvolvimento da carreira docente dar-se-á por meio de progressão ou promoção nos termos da Lei nº 15.293/2004. Conforme os artigos 17 e 18, a ***progressão na carreira*** é classificada como a *passagem do servidor do grau em que se encontra para o grau subsequente* – o servidor precisa ter recebido duas avaliações de desempenho individual satisfatórias desde a sua progressão anterior, encontrar-se em efetivo exercício e ter cumprido o interstício de *dois anos de efetivo exercício no meu grau* (MINAS GERAIS, 2004a). O Art. 67 da LDB, com fulcro no inciso IV, acrescenta, além da questão da valorização dos profissionais da educação, que a progressão na função deve ser baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho, conforme redação abaixo:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;**
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

A ***promoção na carreira*** caracteriza-se como a *passagem do servidor de um nível para o imediatamente superior, na mesma carreira* – precisa ter recebido cinco avaliações de desempenho individual satisfatórias, desde a sua promoção anterior, nos termos legais específicos; encontrar-se em efetivo exercício e ter cumprido o interstício de *cinco anos* de efetivo exercício no meu nível, além da titulação mínima exigida. Nessa mudança de nível, como por exemplo do nível I para o II, exige-se apenas o tempo de serviço cumulativo com as avaliações obtidas na ADI, *com desempenho satisfatório*, não sendo exigido que o servidor tenha obtido melhores titulações. Dessa forma, a ADI, analisando a sua relação com a

progressão/promoção na carreira da educação, esta é considerada condição “*sine qua non*” para tais mudanças.

Constitui-se fortemente como elemento basilar para a permanência no cargo, tanto de servidores efetivos como aqueles que se encontram em período de estágio probatório - por um período de 03 anos, além do vincular a concessão de benefícios à ADI, sendo esta última situação de forma compulsória aos servidores.

Um dos impactos oriundos da ADI no trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG) é a perda de cargo público, nos casos em que haja má avaliação quanto ao cumprimento de metas instituídas pelo governo de Minas Gerais. A Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003, em particular o artigo 8º, estabelece que nos casos de servidor com desempenho insatisfatório, há a possibilidade da perda do cargo por meio de processo administrativo (MINAS GERAIS, 2003). Ainda em conformidade com o art. 2º dessa lei, será considerado insatisfatório o desempenho dos servidores que obtiverem resultado inferior a 50% da pontuação máxima atribuída no escopo de resultados almejados na avaliação pelo governo.

No caso dos servidores efetivos exige-se, portanto, *desempenho satisfatório nas avaliações de desempenho anuais* no período do estágio probatório (3 anos), como forma de comprovar a sua capacidade laboral e aptidão para o cargo. Caso contrário, o servidor não permanece no serviço público, por ser considerado *inapto*, conforme exposto na Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003, em seu artigo 8º (MINAS GERAIS, 2003).

As ações adotadas pelo governo Mineiro focadas em resultados, iniciaram-se no ano de 2003 e fazem parte do modelo de administração pública gerencial, instituída com o Choque de Gestão sistematizado por Aécio Neves.

Devido à lógica de cobranças os docentes são levados a um intenso movimento de competição junto aos seus pares, têm as suas atividades ampliadas sob novas exigências, e as escolas também são condicionadas a atingirem melhores índices de qualidade que são atrelados aos resultados dos docentes e discentes. Desse modo, os alunos também sofrem pressões e cobranças no desempenho.

A educação em Minas Gerais é tomada como importante instrumento para o desenvolvimento do estado; por isso, são cada vez mais fortes as imposições quanto à melhoria no desempenho da escola e dos docentes.

Entretanto, ao fazer uma análise crítica acerca do Plano de Carreira da REE/MG, alguns aspectos chamam a atenção, tais como a morosidade para se conseguir acessar um nível mais alto que o nível de ingresso do servidor e o fato do período de 3 anos do estágio probatório não

ser computado para fins de promoção e, além disso, caso o servidor venha a se afastar por motivo de problemas na saúde, por mais de 90 dias, não ter o tempo excedente computado para fins de promoção.

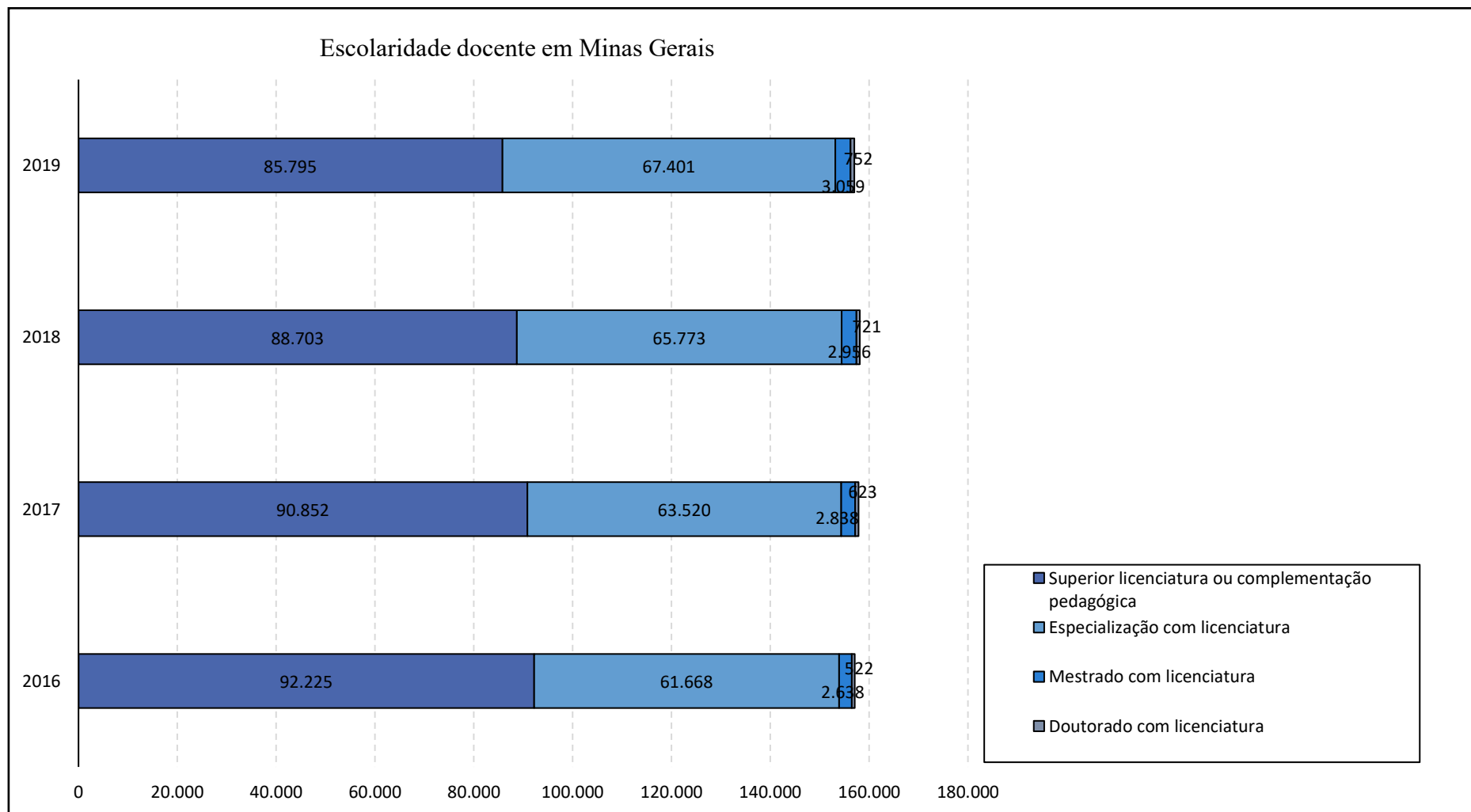
Por outro lado, mesmo que o servidor tenha obtido titulação maior que a exigida para ingresso na carreira antes do seu ingresso na carreira, esta não é considerada, tendo o servidor que cumprir o interstício de tempo previsto em lei para a devida mudança de nível.

Esses fatores trazem desconforto e desmotivação aos recém-ingressantes no cargo, pois não fazem jus à titulação que possuem no ato do ingresso no cargo, mesmo que superior ao requisitado. Desse modo, essa estrutura de carreira não estimula os(as) professores(as) a melhorarem seu desempenho e progredirem na carreira docente; muitos desistem antes do término do estágio probatório.

Por outro lado, os que permanecem não se dispõem a obter melhores titulações e se capacitarem continuamente em serviço, visto não haver incentivos no plano de carreira. Isso ficou demonstrado no quadro com a ilustração da escolaridade docente na REE/MG nos anos de 2016 a 2019.

A partir do Gráfico 1, evidencia-se, no período de 2016 a 2019, um baixíssimo número de professores com título de Mestres e Doutores. A grande maioria possui o título de Especialistas, mas o que prevaleceu no período citado são as respectivas graduações do início de carreira, denotando claramente o desestímulo docente quanto à melhoria na carreira face à desvalorização do governo nesse sentido. As políticas educacionais do estado Mineiro implementadas nos últimos anos impactam na desqualificação docente.

Gráfico 1 - Escolaridade docente em Minas Gerais



Fonte: Elaboração própria, a partir de microdados educacionais do laboratório de Dados educacionais do Censo Escolar (LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS, 2021).

Nessa direção, muito se discute atualmente sobre a falta de professores na Educação Básica, haja vista que as condições concretas de trabalho vêm sendo deterioradas com o passar dos anos. Isto se dá em razão das condições adversas de trabalho às quais os professores estão se submetendo e do descaso percebido pela sociedade com a área de educação. Essas adversidades se traduzem para os professores(as) em desalento.

Esse aspecto da desvalorização da carreira docente no ensino básico reflete severamente no desinteresse pela carreira docente, o que tem sido mostrado em pesquisas acadêmicas, tomando como referência o exercício docente na atualidade. Por outro lado, revela uma incongruência entre a função social historicamente atribuída aos professores(as) e o atual desprestígio evidente.

Um estudo publicado em 2009 pela Fundação Carlos Chagas (FCC) que objetivou investigar a atratividade da carreira docente no Brasil, sob a ótica de alunos egressos do ensino médio de diversas localidades do país, chegou à conclusão de que a escolha pela carreira docente vai além de motivações e questões pessoais, permeando os fatores econômicos e as expectativas familiares, que nem sempre são compatíveis com os anseios desses jovens.

Desse modo, os participantes da pesquisa expressaram como aspectos negativos para a inserção na profissão os salários baixos e, principalmente, a falta de reconhecimento, a falta de respeito dos alunos e muito trabalho. Por outro lado, concebem-na como gratificante, nobre e como umas das profissões mais bonitas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009).

Charlot (2005) problematiza se no futuro haverá professores e salienta que é necessário dotá-los de competências para gerir tensões e mediar práticas e saberes no seu processo de formação docente. É notório que o problema cada vez maior da escassez de professores na Educação Básica pública se dá pelo processo de desvalorização da carreira docente.

Outro dado interessante foi quanto à percepção de que uma característica forte da docência está na dependência do outro para alcançar suas metas profissionais e, nesse sentido, a realização pessoal do professor depende também do sucesso dos seus alunos. Isto conflui para esse estudo no sentido de compreender as dificuldades e apreensões pessoais pelas quais passam os docentes para atingir bons resultados e serem reconhecidos no âmbito da ADI, por meio da qual predomina atualmente a meritocracia.

Outro aspecto que agudiza a situação é a questão da submissão ao cumprimento dos critérios/metapas morosas, definidas pela SEE/MG, para que consigam ascender na carreira, ou seja, impõe-lhes muitas responsabilidades, por meio das quais o estado coloca-se numa posição de Estado Gestor, das ações e programas por ele instituídos. Isso gera desmotivação aos profissionais docentes que se veem sem autonomia para o trabalho diário.

Face a tais imposições, percebe-se que as políticas educacionais vigentes se traduzem num processo de desvalorização e desqualificação da carreira docente e nos auxiliam no entendimento quanto à existência de desmotivação para a carreira docente na rede pública.

A atual organização do Plano de carreira da REE/MG é considerada morosa e pouco atraente para os ingressantes, sobretudo no que refere aos critérios para a progressão na carreira, quais sejam: a avaliação de desempenho (que visa mensurar o desempenho e o potencial do servidor); e o tempo de efetivo exercício para conquistar a progressão por mérito.

Por outro lado, soma-se, ainda, questões relevantes como as condições materiais de trabalho e insumos importantes no processo de ensino aprendizagem, tais como o fato de que cursos de capacitação e a valorização do servidor não perpassam o citado documento.

Ainda no sentido de desvalorização da carreira docente, existe há anos na REE/MG a designação (contratação temporária), que se dá por meio de precárias relações e condições de trabalho, não estimulando a efetividade do trabalho pedagógico na sala de aula por conta da alta rotatividade de professores. Augusto (2004) e Martins (2016) evidenciam que daí decorre um cenário de precarização do trabalho, reforçando aspectos como a tendência de flexibilização e da terceirização na Gestão Pública, face à extrema contenção de gastos com a educação, por não ser agenda prioritária do governo.

A precarização do trabalho docente presente faz parte das manobras que o mercado está fazendo com os trabalhadores, especificamente com a força de trabalho. O aumento nos contratos temporários deixa os trabalhadores numa condição de trabalho precária, sem possuírem direitos e longe da estabilidade. Segue Tabela 1 abaixo acerca do crescimento do quantitativo de contratos temporários em Minas Gerais, no período de 2007 a 2015.

Tabela 1 - Docentes da REE/MG em Uberlândia (2007 a 2015)

Quantidade de cargos/ano	Situação funcional	
	Efetivo	Designado
Dez-2007	1.881	1.679
Dez-2008	1.759	625
Dez-2009	1.629	1.016
Dez-2010	1.372	1.330
Dez-2011	1.200	1.623
Dez-2012	1.038	1.605
Dez-2013	1.188	1.615
Dez-2014	1.096	1.655
Nov-2015	1.277	1.793

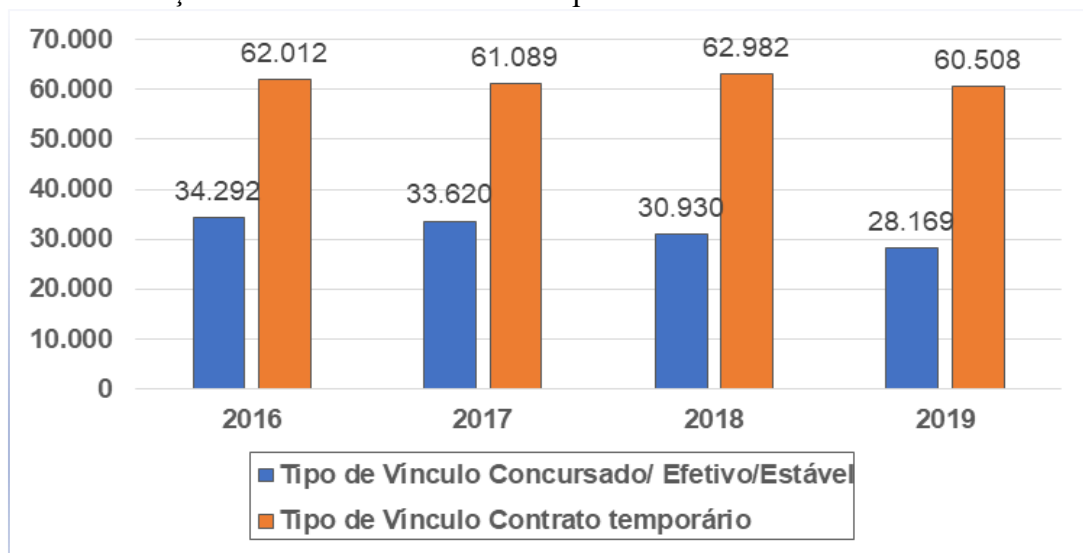
Fonte: Martins (2016).

Os dados da autora acima, tomando como referência a cidade de Uberlândia/MG, uma das maiores pertencentes a Minas Gerais, demonstram que no citado período já predominava o aumento no número de contratos temporários na rede estadual.

No tocante à previsão de novos concursos, a Superintendência Regional de Uberlândia informou-nos que em 2021, ano de obtenção desta informação, havia uma lista de classificação de concurso vigente publicada no portal desse órgão para os cargos de Professores da educação básica e Especialistas em Educação, com validade até junho de 2022, e que não havia previsão de outros certames para os próximos anos. Os últimos editais foram publicados nos anos de 2001, 2005, 2006, 2011, 2014 e o último em 2018. A luta por concursos na REE perdura há anos pelo coletivo de professores(as), em ação conjunta com o sindicato da categoria, mas sem muito êxito.

Fica evidenciada a falta de valorização dos professores, como forma de acesso efetivo ao cargo de docente. As escolas e o alunado ficam prejudicados com a alta rotatividade docente, pois isso altera os processos de trabalho e a própria organização da escola. Comumente os docentes interessados em ingressar na rede estadual se submetem ao processo seletivo para a designação que ocorre ao final de cada ano. O parâmetro para a classificação dos profissionais de todas as áreas é o seu tempo de exercício anteriormente obtido junto ao serviço público nas escolas da rede. Devido à escassez de concursos nos últimos anos, permanece o número de contratos temporários, o que pode ser verificado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Evolução dos vínculos efetivos e temporários na REE/MG



Fonte: Elaboração própria, a partir de microdados educacionais do Laboratório de Dados Educacionais (2021) do Censo Escolar.

Levando em conta os dados (2016-2019) apresentados no Gráfico 2, os resultados corroboram com o cenário mostrado na Tabela 1, no período de (2007-2015). Nota-se que ainda

permanece um número expressivo de contratos/vínculos temporários na REE/MG, evidenciando a precarização do trabalho docente, com o agravamento da flexibilização das condições de trabalho, situação preocupante e cada vez mais presente no serviço público da educação, diante da política de racionalização de gastos e a falta de investimentos nesse tão importante setor social.

O crescimento do número de contratos temporários na REE/MG foi apontado por Augusto (2004). A estudiosa acerca das condições de trabalho docente na REE/MG alerta que essa realidade em Minas Gerais perdura há anos, embora, a nosso ver, deveria ser uma prática excepcional, conforme preceitua a CF/1988.

Na contramão dessa crítica realidade, o regime de excepcionalidade na contratação de docentes é admitido na Constituição Federal de 1998, no artigo 37 inciso IX: “[...] *a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público*” (BRASIL, 1988, grifo nosso). É notório que esse preceito legal no citado estado não é cumprido, o que mostra uma situação muito preocupante e estressante para os profissionais da educação que cada vez mais se sentem descrentes diante desse cenário de desvalorização da profissão. É importante destacar que os(as) professor(as) da educação pública são considerados servidores públicos, ou seja, o seu ingresso deveria ser por meio de concurso público, ou concurso de provas e títulos.

Remetendo-se à análise dos possíveis prejuízos desse cenário para os alunos, implica na não consecução de objetivos de aprendizagem, do acesso aos conteúdos elementares da matriz curricular, à perda de vínculos com os docentes devido à alta rotatividade dos profissionais, à falta de motivação para os estudos, reprovações contínuas e a evasão escolar, dentre outros fatores que inviabilizam o direito à educação preconizado legalmente.

A CF/1988 ainda preceitua, em seu artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). É preciso questionarmos em que medida esse direito tem sido efetivamente garantido. Portanto, nessa perspectiva deve ser considerado não apenas o direito em si à educação, mas também o dever do Estado e da família em estreita colaboração da Sociedade Civil (BRASIL, 1998), com vistas ao cumprimento desse direito. Nesse sentido, para a garantia desse direito é preciso que haja uma ressignificação do direito à educação.

No tocante aos reflexos desse processo para os professores, além dos já ressaltados quanto à perda de direitos e à precarização das relações de trabalho, faz-se presente a falta de tempo para se dedicarem ao trabalho e discussões, de forma coletiva e dialogada, realizarem

bons e hábeis planejamentos, maior dedicação à escola e aos alunos. Constitui-se ainda fator de desmotivação pela situação de incerteza (ano a ano) quanto à permanência, ou não, nas escolas no ano seguinte. Esta última situação ainda decorre mesmo durante o ano, nos casos de posse de professor(a) efetivo(a) ou remanejamento destes para outras unidades (a pedido), ocasião na qual o(a) professor(a) perde seu cargo imediatamente devido à entrada de outro servidor efetivo.

Por outro lado, com a situação dos contratos temporários, ocorre sobrecarga de trabalho para os professores(as) efetivos que assumem todas as tarefas não realizadas pelo professor(a) designado. Em suma, os professores(as) são afetados pelos processos objetivo e subjetivo da precarização.

A citada forma de contratação temporária, popularmente chamada de designação, é regida por Resolução própria da SEE/MG, publicada anualmente. No ano de 2021 foi normatizada pela Resolução SEE Nº 4.475, que dispõe sobre procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2021b). Para terem acesso ao cargo que almejam e serem bem classificados, os candidatos precisam *ter trabalhado no estado no mesmo cargo em períodos/anos anteriores*, para a contabilização de tempo de serviço. Assim, os nomes figuram numa lista de classificação geral, por cargo cujos critérios básicos *são a titulação e maior tempo de exercício* na rede estadual Mineira, conforme o excerto da legislação:

Art. 13 – Será considerado “tempo de serviço”, para fins de inscrição de que trata esta Resolução, aquele exercido na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais até 30/6/2020, na mesma função/componente curricular/área de conhecimento para o qual o candidato se inscrever, devendo comprová-lo no ato da convocação (MINAS GERAIS, 2021, grifo do autor).

O servidor se submete a um contrato temporário para fins de contabilização do tempo trabalhado para concorrer/se classificar em futuras designações. Caso contrário, não alcançam boa classificação e a vaga almejada. Isso no âmbito do estado de Minas Gerais, a nosso ver, não beneficia os trabalhadores e tampouco os alunos e revela uma rápida definição de contínuos cronogramas visando à execução de concursos públicos, de forma a possibilitar o alcance legítimo e efetivo de cargos na rede estadual.

4.3 Remuneração docente na SEE/MG

A remuneração docente e as respectivas progressões na carreira estão definidas no Plano de Carreira, que se dá por meio da Lei 15.293/2004. As tabelas de vencimento básico dos(as)

professores(as) do ensino básico são estruturadas *em níveis*, que se *subdividem* em graus. Para cada Grupo de Atividades do Poder Executivo Estadual são previstas tabelas de vencimento básico específicas, cujos valores são definidos a partir de requisitos de ingresso na carreira e da carga horária de trabalho.

No âmbito das legislações educacionais no Brasil, a questão salarial vem sendo tratada principalmente quanto à exigência do piso salarial aos que exercem a docência ou suporte à docência. Na LDB nº 9394, o tema é tratado em particular no art. 67, inciso III e no PNE, na Meta 17 que explicita o seguinte “[...] valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a *equiparar seu rendimento médio* ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 1996). Já na CF/1988, em seu artigo 206, inciso VIII consta

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - **valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;**
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional** para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela EC nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Tomando como referência o artigo 206 da CF, destacam-se as questões da valorização dos profissionais da educação e o ingresso destes na carreira da educação, *exclusivamente* por concurso público de provas e títulos, além de contar com planos de carreira. Ressalta-se, também, a questão do pagamento do piso salarial nacional para os profissionais da rede pública de educação.

Diante dessa perspectiva legal, em 2008 o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) foi regulamentado para os profissionais do magistério que são considerados

[...] aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2008).

O PSPN deve ser atualizado anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009, e representa uma forma de valorizar a carreira e dar-lhe identidade, a exemplo de outras carreiras. No entanto, cada ente federado o exerce de acordo com a sua autonomia e conveniência e, por isso, permanece muitas vezes defasado e não equânime nas diferentes regiões do Brasil.

De acordo com as informações encontradas no portal do MEC, o PSPN é o valor abaixo do qual nenhum professor com formação em nível médio, na modalidade Normal, pode ser remunerado na forma de vencimento para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, obedecendo-se à proporcionalidade em casos de jornada diferenciada. Quanto à complementação da União ao Fundeb, para o pagamento do piso salarial dos profissionais da Educação Básica, membros do MEC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), definiram juntos os critérios para tal complementação na Resolução nº 7, de 26 de abril de 2012 (BRASIL, 2012).

No entanto, a questão das diferenças salariais no Brasil ainda tem suscitado vários debates face ao problema da desvalorização docente e a disparidade salarial entre os docentes, principalmente da média salarial de outras profissões com mesma escolaridade. Em vários estados prevalece a defasagem remuneratória em relação ao pagamento do PSPN, fator que impacta fortemente na atratividade da carreira e no ideário social que existe sobre “o ser professor”, sem contar a questão da precarização, uma vez que a questão salarial e a jornada de trabalho são consideradas importantes no processo de escolha da profissão.

Na REE/MG, para o servidor ocupante de cargo de provimento efetivo, o vencimento básico corresponde à retribuição pecuniária, com valor fixo definido em lei, correspondente ao seu atual posicionamento na carreira. Estes valores foram reajustados conforme a Lei nº 22.062/2016, de 1º junho de 2017, por meio de acordo entre a SEE/MG e o Sindicato da categoria, após muitas lutas. Todavia, ainda não alcança o PSPN, o que requer muitas lutas por parte da categoria da educação.

Nesse sentido, Richter (2015, p. 275) argumenta, em seu estudo, que os professores enfatizaram o desrespeito que o docente da rede estadual de ensino de Minas Gerais vivencia ao não ter a garantia do piso salarial [...], além de ser obrigado a aceitar a precarização do plano de carreira [...].

Na Tabela 2 consta a remuneração docente na REE/MG para uma jornada de 24 horas semanais.

Tabela 2 - Remuneração docente em Minas Gerais - Jornada de 24 horas semanais

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA - PEB

Lei 22.062/2016 - Vigência: 1º junho de 2017

Jornada: 24 horas

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	GRAU	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P
	NÍVEL															
Licenciatura Plena	I	1.982,54	2.032,10	2.082,91	2.134,98	2.188,35	2.243,06	2.299,14	2.356,62	2.415,53	2.475,92	2.537,82	2.601,26	2.666,30	2.732,95	2.801,28
Especialização	II	2.180,79	2.235,31	2.291,20	2.348,48	2.407,19	2.467,37	2.529,05	2.592,28	2.657,09	2.723,51	2.791,80	2.861,39	2.932,93	3.006,25	3.081,40
Certificação	III	2.398,87	2.458,85	2.520,32	2.583,32	2.647,91	2.714,11	2.781,96	2.851,51	2.922,79	2.995,88	3.070,78	3.147,53	3.226,22	3.306,87	3.389,55
Mestrado	IV	2.638,76	2.704,73	2.772,35	2.841,66	2.912,70	2.985,52	3.060,15	3.136,66	3.215,07	3.295,45	3.377,84	3.462,28	3.548,84	3.637,56	3.728,50
Doutorado	V	2.902,64	2.975,20	3.049,58	3.125,82	3.203,97	3.284,07	3.366,17	3.450,32	3.536,58	3.625,00	3.715,62	3.808,51	3.903,72	4.001,32	4.101,35

Fonte: Minas Gerais (2017).

A Tabela 2 apresenta a **remuneração atual** dos professores(as) que lecionam na Educação Básica estadual no estado de Minas Gerais. Considera-se, para fins salariais, a formação mínima exigida no início de carreira (licenciatura plena). Não há diferença salarial entre professores que atuam nos diferentes níveis de ensino, ou seja, o padrão remuneratório é o mesmo para o professor(a) que atua tanto no ensino fundamental, como no ensino médio.

Acerca do pagamento do PSPN, o governo de Minas Gerais não o cumpre apesar das incumbências legais prescritas.

4.4 Implementação e objetivos da Avaliação de Desempenho Docente na Educação Pública em Minas Gerais

Essa seção teve por objetivo analisar o processo de implementação e objetivos da ADI face às políticas regulatórias do trabalho docente em Minas Gerais, a partir do ano de 2003, no contexto das políticas neoliberais. No intuito de apreender a materialidade das ações neoliberais que se instalaram nesse estado, investigou-se o programa “*Choque de Gestão*” no qual a ADI é contemplada, dentre vários programas e projetos voltados à área de educação propostos pelo governo.

A presente avaliação de desempenho docente surgiu na primeira gestão do governador Aécio Neves (2003-2006) sob a proposta denominada como “Acordo de Resultados” na primeira geração do Choque de Gestão, teve sequência ao longo de seu segundo mandato (2007-2010) e segunda geração do Choque de Gestão sob a lema “Estado para Resultados”, como também no mandato de seu subsequente - o governador Antônio Anastasia no período de (2010-2014).

A agenda política passou a ser mundializada e houve a incorporação de reformas educacionais, em busca de um modelo regulatório usado no mercado a ser implementados no setor educacional. As políticas regulatórias sobre o trabalho docente ganharam maior amplitude, a partir da década de 1990, quando se iniciou o processo de reestruturação na esfera educacional, paralelamente à Reforma do Estado no Brasil. É notório que a rotina de professores(as) vem sofrendo alterações jurídicas no que concerne a cobranças de resultados pelo governo.

Nesse processo de regulação, que muitos denominam performatividade (BALL, 2002, 2005), insere-se a ADI, atualmente considerada fundamental pois integra e orienta as ações da gestão de pessoas junto ao setor público do estado de Minas Gerais.

Segundo esse autor, os sujeitos avaliados são interpelados a obterem desempenhos satisfatórios de acordo com os objetivos e metas definidos unilateralmente pelo governo. Na visão de Sampaio (2015), a implantação da avaliação de desempenho no setor público tem se mostrado uma estratégia não simples de ser realizada, haja vista a resistência dos avaliados por ser a avaliação ainda vista como instrumento de punição por quem avalia.

Sampaio (2015) complementa que face às diferentes posições entre avaliadores e avaliados, pode haver enganos ao avaliar o outro. Conforme essa autora, a avaliação de desempenho carrega uma tendência à subjetividade, exigindo imparcialidade da parte de quem avalia para que o resultado seja legítimo e não resulte em prejuízos ao servidor e à administração pública.

Quanto ao surgimento, a Avaliação de Desempenho, no setor público, esta teve início a partir da Emenda Constitucional nº 19, datada de 04 de junho de 1998, que altera o artigo 41 da Constituição Federal de 1988, contemplando situações inerentes ao servidor público e à obrigatoriedade da ADI no serviço público, conforme explicitado abaixo.

Art. 41. Após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público.

§ 1º O servidor público estável só perderá o cargo:

I - em virtude de sentença judicial transitada em julgado;

II - mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa;

III - mediante **procedimento de avaliação periódica de desempenho**, na forma de lei complementar, assegurada ampla defesa.

§ 2º Invalidada por sentença judicial a demissão do servidor estável, será ele reintegrado, e o eventual ocupante da vaga, se estável, reconduzido ao cargo de origem, sem direito a indenização, aproveitado em outro cargo ou posto em disponibilidade com remuneração proporcional ao tempo de serviço.

§ 3º Extinto o cargo ou declarada a sua desnecessidade, o servidor estável ficará em disponibilidade, com remuneração proporcional ao tempo de serviço, até seu adequado aproveitamento em outro cargo.

§ 4º Como condição para a aquisição da estabilidade, é obrigatória a **avaliação especial de desempenho** por comissão instituída para essa finalidade (BRASIL, 1988, grifo nosso).

No que tange ao aspecto legal, no âmbito de Minas Gerais a ADI foi instituída por meio da Lei complementar nº 71, de 30 de julho de 2003, durante a reforma gerencialista, balizada pela gestão por resultados. A SEE/MG impõe às instituições escolares o controle quantitativo do trabalho docente, atribuindo a pontuação estabelecida pela SEE/MG. São utilizados os Planos de Gestão do desempenho individual para pontuar o trabalho docente.

Em conformidade com o Art. 3º dessa lei complementar, o processo avaliativo é realizado por comissão constituída, paritariamente, por membros indicados ou eleitos pelos avaliados e por membros indicados pelos órgãos ou pela entidade nos quais o servidor ou o detentor de função pública estiver em exercício, nos termos de regulamento (MINAS GERAIS, 2003). Faz parte de uma política de recursos humanos que visa estimular e avaliar a produtividade docente na rede estadual Mineira e vem sendo utilizada enquanto ferramenta de gestão cuja ênfase recai no estabelecimento de metas e resultados pré-estabelecidos por meio de exigências legais. Com a ADI mede-se o resultado entre o esperado e o alcançado pelos servidores no âmbito das organizações escolares estaduais.

Denominada como um “[...] processo sistemático e contínuo de acompanhamento e aferição do desempenho do servidor.” (MINAS GERAIS, 2007a), de acordo com o art. 2º da Resolução nº 7.110 de 6 de julho de 2009, o processo de ADI é formalizado e instruído por meio do Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI) (Anexo A), formulário que contempla as atividades definidas, junto à chefia imediata e servidor, e o Termo de Avaliação (Anexo B) que é preenchido no último mês do período avaliatório com as respectivas notas atribuídas (MINAS GERAIS, 2009).

O PGDI é um instrumento cuja função é o planejamento do trabalho a ser executado e o acompanhamento do desempenho do servidor durante o processo de avaliação, sendo elaborado pela chefia imediata e pelo servidor no início do período avaliatório. Este contém metas e ações delineadas para o respectivo período avaliativo.

A avaliação dos(as) professores(as) ocorre anualmente, em dois períodos: uma parte no primeiro e a outra no segundo semestre de cada ano letivo. Esse processo é inteiramente monitorado em todas as suas fases pela SEE/MG, por meio de website criado para essa finalidade, e cada Regional de SRE tem um coordenador desse trabalho que atua junto à divisão de avaliação de desempenho e assessora as escolas na execução desse trabalho sistemático.

De acordo com parágrafo 1º do art. 4º da Lei Complementar nº 71⁶, o servidor poderá acompanhar e apresentar alegações no que se refere às condições de trabalho oferecidas pelo órgão de lotação durante as fases do processo avaliativo. Todos os dados apontados pelo servidor são arquivados devidamente na unidade escolar de lotação do servidor para futuras consultas (MINAS GERAIS, 2003).

⁶ “[...] institui a avaliação de desempenho individual e disciplina a perda do cargo público e função pública, por insuficiência de desempenho [...]” (MINAS GERAIS, 2003).

Os professores(as) efetivos(as) da rede pública estadual mineira passam por esse processo avaliativo individualizado que tem como objetivos:

- I: valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor;
- II: identificar ações para o desenvolvimento profissional do servidor;
- III: aprimorar o desempenho do servidor e dos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual, contribuindo para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública;
- IV: ser instrumento de alinhamento das metas individuais com as institucionais. (UBERLÂNDIA, 2018, p. 7-8).

Na sequência, os critérios de avaliação dos servidores são apresentados com sua respectiva pontuação:

- 1 – Desenvolvimento profissional, cujo somatório dos descritores totaliza no máximo 15 pontos;
- 2 – Relacionamento interpessoal, cujo somatório dos descritores totaliza no máximo 15 pontos;
- 3 – Compromissos profissional e institucional, cujo somatório dos descritores totaliza no máximo 20 pontos;
- 4 – Habilidades técnicas e profissionais, cujo somatório dos descritores totaliza no máximo 50 pontos. (UBERLÂNDIA, 2018, p. 10).

Insta constar que todos esses critérios são devidamente monitorados pela gestão da escola que acompanha anualmente o desenvolvimento do trabalho do(a) servidor(a), conforme orientações da SEE/MG. Na avaliação dos docentes, o gestor deve atender ao art. 7º do Decreto 44.559 que atribui obediência aos cinco princípios fundamentais da administração pública contidos no caput do art. 37 da CF/88, quais sejam: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e consiste no acompanhamento do desenvolvimento profissional de servidores e sua postura frente ao trabalho (MINAS GERAIS, 2007b).

Na esfera estadual a Constituição Mineira, em seu parágrafo 4º. art. 35, a Avaliação Especial de Desempenho (AED) é condição imprescindível para aquisição da estabilidade, após três anos de exercício efetivo do “[...] servidor público nomeado para cargo de provimento efetivo, em virtude de concurso público.” (MINAS GERAIS, 2021a). Regulamentada pelo Decreto 43.764, de 16 de março de 2004, é aplicada aos servidores em período de estágio probatório, que ingressaram em cargo de provimento efetivo nos órgãos e entidades da Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo Estadual, ainda que estejam em exercício de cargo de provimento em comissão ou de função de confiança (MINAS GERAIS, 2004b). A AED foi aqui mencionada para ilustrar a existência da avaliação para

professores(as) em estágio probatório; todavia, o nosso foco de estudo nessa pesquisa, foram os servidores efetivos/estáveis avaliados após o período probatório na ADI.

Na *Cartilha da Avaliação de Desempenho*, elaborada pela Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, a referida avaliação especial de desempenho é apresentada como um

[...] processo de acompanhamento sistemático do desempenho do servidor em período de estágio probatório, que tem por objetivos:

I – apurar a aptidão do servidor para exercício do cargo para o qual foi nomeado para fins de aquisição de estabilidade;

II – contribuir para a implementação do princípio da eficiência na administração pública direta, autárquica e fundacional do Poder executivo Estadual; e

III – aprimorar o desempenho do servidor e dos órgãos ou entidades da administração pública direta, autárquica e fundacional do Poder executivo Estadual. (UBERLÂNDIA, 2018, p. 26).

No que se refere à ADI, esta é aplicada aos servidores estáveis ocupantes de cargo de provimento efetivo, detentores de função pública e de cargo de provimento em comissão. Quanto aos objetivos específicos primários da ADI, Martins (2016), apoiada em Vilhena e outros (2006), apresenta os seguintes:

- a) contribuir para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública do Poder Executivo Estadual;
- b) fornecer subsídios à gestão da política de recursos humanos;
- c) aprimorar o desempenho dos servidores e dos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual;
- d) valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor;
- e) identificar as necessidades e as prioridades de capacitação do servidor;
- f) possibilitar o estreitamento das relações interpessoais e a cooperação dos servidores entre si e com suas chefias;
- g) promover a adequação funcional do servidor;
- h) contribuir para o crescimento pessoal e profissional do servidor;
- i) contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades do servidor; identificar suas condições de trabalho;
- j) produzir informações gerenciais;
- k) identificar habilidades e talentos do servidor;
- l) estimular a reflexão e a conscientização do papel de cada servidor no contexto organizacional e ser um instrumento para o alinhamento das metas individuais com as metas institucionais e com a agenda estratégica do governo.

Assim, diante da cultura de desempenho que vem sendo instalada, professores(as) e escolas têm que se adequar às novas definições com vistas a melhorar a sua *performance* e a qualidade do ensino ofertado aos alunos para que não sofram punições ao não atingirem as metas de produtividade instituídas. Estas são colocadas como forma de obter o padrão de qualidade dentro da lógica racional impregnada nas ações do governo. Nesse sentido, faz-se relevante questionar criticamente a quem se presta essa qualidade tão almejada. Seria ao governo ou aos alunos do ensino público?

Por último, vale ressaltar que a avaliação acontece independentemente das condições de trabalho existentes (estrutura material, recursos humanos em número suficientes, recursos pedagógicos para a realização do trabalho docente, incluindo recursos financeiros específicos). Na maioria das vezes, percebe-se o exercício docente sendo realizado de forma adversa, precarizada e intensificada como se os professores(as) fossem os únicos responsáveis pela garantia de um ensino de qualidade, não levando em conta particularidades das escolas e alunos.

4.5 Requisitos para o servidor ser avaliado

A ADI visa avaliar o exercício docente, a partir de metas estrategicamente delineadas pelo governo de Minas Gerais. Conforme a SEE/MG, por meio desta é possível aferir o desempenho de professores(as) e identificar pontos de melhoria, carências de formação continuada e também dificuldades encontradas no desempenho da função.

A avaliação de desempenho da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais é definida como “[...] um processo avaliativo sistemático e contínuo, dividido em etapas ou períodos na qual a chefia imediata e Comissão de Avaliação analisam e acompanham o desempenho de seus servidores, segundo critérios e metas pré-estabelecidas, atribuindo conceitos e notas ao trabalho dos profissionais.” (UBERLÂNDIA, 2018, p. 5). Os requisitos avaliativos são:

- Ser ocupante de cargo efetivo ou detentor de função pública;
- Estar em exercício na Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo; e
- Ter tempo mínimo de efetivo exercício de 150 dias contados até 30/11. (UBERLÂNDIA, 2018, p. 10).

A partir da norma acima citada, nos casos em que o requisito de tempo mínimo *de 150 dias* não seja alcançado pelo servidor, a avaliação não é realizada, sendo feito o registro do fato

em sistema específico denominado Sistema de Avaliação de Desempenho (SISAD) quanto ao motivo da não avaliação.

São considerados dias de efetivo exercício o descanso semanal remunerado, feriados, pontos facultativos e folgas provenientes de horas extras. Nos demais casos, não são contados os dias para efeito da referida avaliação.

4.6 Dos recursos contra os resultados para os servidores em ADI

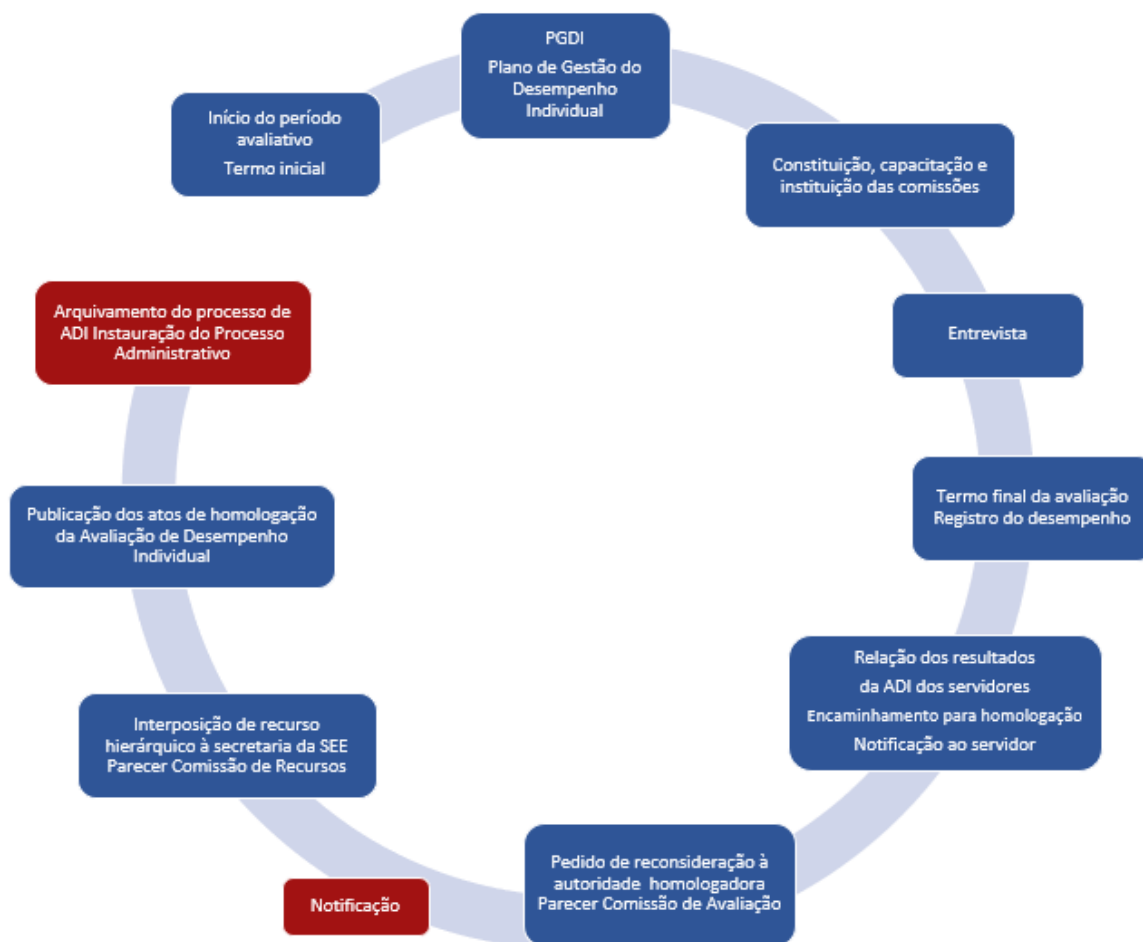
No que se refere aos recursos contra os resultados da ADI e AED, são garantidas duas instâncias recursais, em via administrativa (UBERLÂNDIA, 2018). Nestes casos, o servidor interpõe primeiramente o pedido de Reconsideração, com as alegações que deseja apresentar acerca da nota atribuída com a documentação comprobatória, visando apresentar suas argumentações contrárias ao resultado obtido.

Nos casos de indeferimento do pedido de Reconsideração, num segundo momento, poderá ainda interpor recurso hierárquico, *em até 10 dias* após a notificação da resposta deste pedido. Esse recurso será analisado pela Comissão de Recursos da SRE que verificará a sua legalidade e enviará a documentação para a Comissão Permanente de Recursos da Unidade Central.

O recurso hierárquico é interposto junto à autoridade máxima da SEE/MG, que dará resposta ao servidor quanto à sua solicitação. De acordo com o citado documento, os dois pedidos mencionados anteriormente poderão ser feitos apenas uma vez no período de avaliação vigente (UBERLÂNDIA, 2018, p. 25). Ao término desses trâmites, os atos inerentes aos resultados são publicados com o respectivo arquivamento do processo avaliativo.

Um aspecto importante a se destacar é quanto à Comissão de Avaliação, constituída em cada unidade escolar, podendo ser criadas até três comissões de avaliação, cada uma composta por quatro servidores titulares e dois suplentes, que tenham um ano de exercício junto à SEE/MG, no cargo efetivo ou em função pública. A constituição das citadas comissões ocorre em agosto de cada ano e tem validade por dois exercícios, podendo ser prorrogada por mais dois exercícios. Na Figura 2 está representado o *fluxo do processo de Avaliação de Desempenho Individual*.

Figura 2 - Fluxograma do processo de avaliação de desempenho individual



Fonte: Elaboração própria, a partir da *Cartilha da Avaliação de Desempenho* (UBERLÂNDIA, 2018).

Seguindo o rito de avaliação de desempenho individual, outro aspecto que se aplica ao processo avaliatório quanto à vida funcional dos servidores trata dos seus direitos e deveres quanto ao processo de ADI. Destarte, em consonância com o Decreto nº 44.559 de 2007 são assegurados ao servidor:

- I - ter conhecimento prévio das normas, dos critérios e dos resultados da ADI;
- II - acompanhar todos os atos de instrução do processo que tenham por objeto a avaliação de seu desempenho;
- III - ser notificado de todos os atos relativos à sua ADI;
- IV - consultar, a qualquer tempo, todos os documentos que compõem o seu processo de ADI. (MINAS GERAIS, 2007b, p. 8).

Em seu artigo 31 que trata dos deveres, o servidor deve

- I - inteirar-se da legislação que regulamenta o processo de ADI;
- II - manter-se informado de todos os atos que tenham por objeto a avaliação de seu desempenho;

- III - participar dos momentos de elaboração do PGDI e dos acompanhamentos, juntamente com a chefia imediata;
- IV - solicitar à área responsável a formalização das suas movimentações;
- V - responsabilizar-se, juntamente com a chefia imediata e a unidade setorial de recursos humanos, pelo cumprimento dos prazos e etapas do seu processo de ADI;
- VI - fazer parte de Comissões de Avaliação sempre que indicado ou eleito. (MINAS GERAIS, 2007b, p. 8-9).

Observa-se no excerto acima que há várias imposições e deveres aos docentes em ADI, no sentido de se inteirar das leis que regem o processo avaliativo, compreender o funcionamento e andamento da respectiva avaliação, a participação do PGDI e os prazos estabelecidos, além de fazerem parte de Comissões, quando forem indicados, ou eleitos, e obterem bons resultados face às metas pré-estabelecidas pelo governo.

Entretanto, é preciso considerar que mesmo diante de adversidades no desempenho da função, há esforços dos docentes para alcançar bons resultados, face a um processo que gera competição, individualização e qualifica os profissionais por meio de notas, configurando-se numa relação de dependência de recompensas financeiras e outras naturezas.

Nesse contexto, portanto, ao docentes têm enfrentado um processo de intensificação de trabalho cada vez agudo, pois assumem compromissos além da sua rotina de sala de aula, o que reflete no grau de responsabilização. Muitas destas responsabilidades estão medidas na avaliação docente e repercute no desenvolvimento na carreira e remuneração docente.

Em vista desse contexto, realizamos um aprofundamento sobre a responsabilização docente face à Avaliação de Desempenho na REE/MG na seção a seguir.

4.7 Responsabilização docente e a Avaliação de Desempenho Individual

No campo educacional os novos modelos de regulação do trabalho docente implementados nas últimas décadas são tomados como emergentes, haja vista darem suporte no alcance de resultados prementes. Por outro lado, podem ser compreendidos como função legítima do Estado face ao dever de acompanhar o processo educacional.

Essa dinâmica utilizada nas políticas de responsabilização por resultados são tidas como referência na busca da melhoria da qualidade nos sistemas educacionais, uma vez que legitimam o cumprimento de metas estabelecidas, favorecem a institucionalização dessa prática no âmbito do serviço público e aumentam as demandas de trabalho.

A centralidade do papel do professor nos programas educacionais e sua responsabilização pelos resultados do processo educativo nos sistemas públicos de Educação Básica têm-se apresentado como um fenômeno recorrente em diversos países nas últimas décadas (ALVES; PINTO, 2011, p. 608). Estes profissionais adquirem cada vez mais importância na solução de problemas exteriores ao seu trabalho, ou seja, as suas incumbências não se restringem às atividades realizadas no espaço escolar, estendendo-se aos seus espaços privados, como por exemplo organizar planejamentos e elaborar provas e atividades pedagógicas, aumentando cada vez mais a dedicação e tempo de trabalho, sem receber por isso – o sobretrabalho.

Tendo em vista essa nova regulação, cabem ser analisadas as interferências desses processos nas relações de trabalho dos profissionais da educação. Acerca do assunto Oliveira (2004, p. 1130) expõe que:

Este contexto de nova regulação das políticas educacionais tem sido pouco estudado no que se refere aos seus reflexos sobre o trabalho docente. A compreensão das interferências que tais reformas exerceram sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação, a começar por aquelas concernentes ao processo de trabalho na escola e aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente, ainda está por ser melhor explorada.

Busca-se, desse modo, entender as modificações que se deram no setor educativo Mineiro, especialmente no que se refere às responsabilidades impostas aos professores(as) por meio de avaliações contínuas. Esse modelo de avaliação de desempenho docente é pautado na lógica da iniciativa privada e consubstanciado em critérios como a racionalização de tempo de trabalho, imbuindo nos professores(as) uma moral de autorresponsabilização e culpa de forma cada vez mais individualizada, ou seja, busca-se materializar o produto do ensino em resultados pré-definidos.

Nesse modelo de avaliação docente adotado na gestão pública de Minas Gerais, a competência e a produtividade dos profissionais passam a ser constantemente monitoradas e condicionadas a resultados. Logo, há um aumento das demandas de trabalho no cotidiano dos docentes da REE/MG, com prazo previamente estabelecidos e questões subjetivas como perda de autonomia docente, aceleração quanto ao cumprimento de atividades e a busca incessante quanto ao cumprimento de metas, gerando conflitos pessoais.

A ADI vem sendo colocada como instrumento de ajuste da força de trabalho às finalidades da agenda governamental, sob forte ajuste estrutural, mediante o alinhamento às

mudanças postas pelo capitalismo mundial. Assim, o governo fica com a incumbência única de avaliar o projeto que se apresenta como foco no desenvolvimento e aperfeiçoamento de pessoas, que se dá por meio do controle dos trabalhadores e configura-se como um mecanismo de regulação que se baseia na aferição do desempenho docente e se traduz em significativo aumento da sobrecarga de trabalho, incluindo as atividades de caráter burocrático, gerando grandes interferências no fazer pedagógico e nas condições de trabalho.

Quanto a esse assunto, Martins (2016) apresenta-o em seu estudo acerca das políticas educacionais implementadas em Minas Gerais:

[...] dentro dos novos padrões do governo o setor educativo mineiro passou a ser pautado em estratégias voltadas para o monitoramento do trabalho dos docentes por meio da medição e controle de resultados quantitativos, o que tem gerado um processo de autorresponsabilização individual na busca do alcance de resultados (MARTINS, 2016, p. 77).

A autora reforça quanto à complexidade do trabalho docente ante a responsabilização por resultados:

O trabalho docente revelou-se complexo enquanto profissão, que por si só já remete a enormes desafios face às condições de trabalho com as quais atualmente se deparam em seu cotidiano escolar, e principalmente pelo fato de que a obtenção de resultados positivos na docência não depende apenas do seu próprio desempenho, pois pressupõe também a interação pessoal e profissional com seres humanos, no caso os discentes enquanto agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem. (MARTINS, 2016, p. 77).

Face a isso, ao fazer uma análise acerca da lógica de funcionamento da ADI, observa-se o caráter punitivo uma vez que as iniciativas empreendidas pela SEE/MG têm sido fragmentadas, afetando, de maneira expressiva, professores(as) enquanto sujeitos a quem estas ações se destinam.

Observa-se o processo de intensificação do trabalho docente ao transferir as responsabilidades pelos resultados sob o discurso de que todos estão colaborando com a gestão, incorporando de forma unilateral as mudanças propostas, além da desprofissionalização docente, que se dá por meio do enfraquecimento da profissão, perda de direitos e precarização das condições de trabalho, além da falta de valorização.

A ocorrência dessa desprofissionalização docente gera reflexos à educação, sobretudo na rede pública. Por isso, faz-se legítima a preservação do processo de luta e resistência dos profissionais para o resgate da profissionalização como construção histórica, a fim de se materializar positivamente na prática pedagógica docente.

Deste modo, quando analisa-se a ADI sob o viés de resultados, percebe-se a sua dimensão não articulada. Dessa forma, torna-se uma prática contraditória à realidade da escola. Logo, faz-se necessário (re)pensar sobre o uso ético, justo e articulado dessa ferramenta no âmbito da gestão do sistema estadual de Minas Gerais, dando voz aos sujeitos que, por meio dela, são avaliados para que se construa, de forma conjunta e democrática, novos caminhos para uma sociedade e uma educação igualitária.

Nesse viés, salientamos que pesquisas sobre trabalho docente merecem uma consideração atenta de pesquisadores, tanto na literatura da área, como demais veículos de circulação acadêmica, uma vez que professores(as) da rede pública têm sofrido imposições desordenadas em seu trabalho.

5 O SIMAVE FACE À CONSTITUIÇÃO DO ESTADO AVALIATIVO: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE EM MINAS GERAIS

O objetivo dessa seção foi compreender a política neoliberal de avaliação da Educação Básica imposta às escolas da REE/MG, no âmbito do SIMAVE, enquanto avaliação discente que impacta no docente, a fim de verificar como esse sistema se materializa na ADI e impacta o cotidiano dos(as) professores(as) e a dinâmica escolar.

Para a SEE/MG, ter o seu próprio sistema de avaliação discente representa um papel relevante no sentido de direcionar suas ações para melhorias pontuais identificadas nas diferentes escolas da rede estadual, por meio de indicadores. Contudo, ao se fazer uma análise crítica do cenário atual, percebe-se que no decorrer dos anos, outros fins/estratégias voltadas ao gerencialismo foram sendo incorporadas pelo governo, diminuindo consequentemente a autonomia no trabalho docente, o que será mais adiante explorado na seção.

5.1 O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública e sua composição

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/1996 reserva incumbências às escolas e à educação no país, sendo instrumento basilar para a consolidação do SIMAVE no âmbito de Minas Gerais como sistema de avaliação discente. É legítimo ao governo estadual exercer o direito e o dever de acompanhar o desenvolvimento das escolas sob sua gestão e oferecer uma educação gratuita e de qualidade – direito garantido legalmente. A partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), houve um processo de atribuição de competências aos entes federados, ou seja, aos estados e Municípios e ao Distrito Federal, ficando a União com a função supletiva. Nesse sentido, houve uma certa flexibilidade no que se refere à gestão da educação e à prestação de serviços públicos.

Dessa forma, tais orientações constituíram-se em requisito fundamental para a edição das resoluções que estruturaram o SIMAVE em Minas Gerais. Conforme o portal da SEE/MG, esse sistema foi criado no ano 2000, através de uma parceria técnico-pedagógica entre o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da educação da CAEd/UFJF e a SEE/MG. A meta principal deste seria promover continuamente a avaliação da rede pública de Educação Básica do estado pautada nos seguintes princípios gerais: descentralização; participação; centralidade da escola, gestão consorciada; formação do professor; publicidade; independência (MINAS GERAIS, 2000).

Com foco na busca por um padrão de qualidade, por meio de instrumentos de mensuração de resultados, houve a criação de políticas de avaliação nos diferentes estados, como é o caso de Minas Gerais, que instituiu seu próprio sistema de avaliação discente no ano 2000.

O SIMAVE é a sigla usada para designar Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública que, por meio de avaliações padronizadas, afere os resultados de três programas de Avaliação na rede pública de Minas Gerais. Conta com a participação das escolas das redes estadual e municipal de Minas Gerais e avalia o nível de apropriação de conhecimentos e habilidades alcançado pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

O Sistema Mineiro de Avaliações Educacionais (SIMAVE) contempla todas as avaliações em larga escala existentes no estado, ou seja, as avaliações formativas e as avaliações somativas. Nas avaliações formativas avaliam-se todas as etapas, ou seja, do 2º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio em todos os componentes curriculares. Já nas avaliações somativas – PROEB/PROALFA – são avaliados o 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio.

Ao analisar historicamente a operacionalização desta política avaliativa, esta se deu durante o movimento de reformas das políticas educacionais no contexto da reestruturação produtiva capitalista. Como justificativa para sua implantação, a SEE/MG pautou-se nos princípios que fundamentam o seu caráter diagnóstico e formativo, a fim de subsidiar o trabalho nas escolas e a formulação de políticas públicas. Foi criada por meio da Resolução nº 14/2000, de 13 de fevereiro de 2000, sendo reeditada por meio da Resolução nº 104/2000 em 19 de julho do mesmo ano. Por meio desta, criou-se o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) (MINAS GERAIS, 2000), que veio com a proposta de promover a avaliação sistemática da rede pública estadual.

De acordo com a diretoria de avaliação educacional da SEE/MG, a aplicação das avaliações em larga escala é gerida pela Superintendência de Avaliações Educacionais que realiza uma capacitação com as Superintendências Regionais de Ensino de todo o estado, a fim de coordenarem a operacionalização da aplicação junto às escolas da rede, através da delegação de competências. As escolas utilizam os resultados no cotidiano do ano letivo, no sentido de repensarem as intervenções pedagógicas necessárias.

Constata-se, nesse contexto, a determinação dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano, bem como o direcionamento das ações docentes - o que minimiza a autonomia escolar quanto ao currículo a ser trabalhado, ou seja, é notório o engessamento das ações pedagógicas

na escola, a fim de avaliar e mensurar se as estratégias para o controle quantitativo de resultados estão efetivamente funcionando. Utiliza-se a matriz de referência do Currículo de Referência de Minas Gerais.

No portal do SIMAVE consta como objetivo das avaliações a realização de diagnósticos que visam **a mensurar a qualidade da educação ofertada a crianças e jovens da educação básica**. Vale salientar que esse sistema emergiu no bojo da implantação da política de regulação no Brasil, com a finalidade de implementar diferentes programas integrados de avaliação da educação no estado de Minas Gerais: *Proalfa, Proeb e Avaliações formativas e diagnósticas*. Cada uma destas avaliações tem especificidades que estão detalhadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Avaliações externas somativas e formativas em Minas Gerais – SIMAVE

SIMAVE (2000): SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA		
PROEB Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica. Criado em 2000	PROALFA Programa de Avaliação da Alfabetização Criado em 2005	Avaliações formativas Diagnósticas e Trimestrais 2021
<ul style="list-style-type: none"> ● Censitária ● 5º, 9º do EF e 3º ano do EM ● Estadual e Municipais (Apenas Rede Pública) ● Língua Portuguesa e Matemática ● Urbana e Rural ● Matriz de Referência: CBCs ● Aplicação Anual ● Parâmetro para políticas públicas, redirecionamento de metas das unidades escolares, diagnosticar e oferecer informações relevantes às escolas e ao Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Censitária ● Censitária: 2º ano do EF ● Língua Portuguesa e Matemática ● Aplicação Anual 	<ul style="list-style-type: none"> ● Censitárias ● Rede Estadual, para os alunos do 2º ano EF ao 3º ano EM ● Áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas ● Diagnóstica - aplicada no início do ano letivo ● Objetivo: verificar o conhecimento prévio de cada estudante, e compreender suas dificuldades. ● Trimestrais - aplicadas ao longo do ano letivo. ● Objetivo: identificar e acompanhar a aprendizagem, dando subsídios aos professores(as) para constatar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos pelos(as) estudantes, e levantar dados para realizar um trabalho de recuperação para que as aprendizagens aconteçam.

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados obtidos na SEE/MG (SOUZA, 2022).

É importante destacar que essa política de avaliação vem sofrendo mudanças, desde o início de sua implementação, em 2000, até os dias atuais. Todavia, mantém a centralidade nas ações concernentes aos objetivos de monitoramento dos resultados, **evidenciando a ação e a participação dos gestores e professores(as) no âmbito do serviço público**. Isso pode ser confirmado no **PMDI (2003-2020)**, planejamento estadual de longo prazo, no qual é ressaltada, por parte do governo, a importância do empenho profissional no alcance de resultados. Apresenta Integração e interação intersetorial como pressupostos, fomentando o espírito de trabalho em equipe, visando soluções compartilhadas (MINAS GERAIS, 2020f, p.115).

Esse modelo de administração que se quer implementar requer um novo tipo de gestão e um outro perfil profissional para os servidores públicos estaduais. Para isso, o Governo deve oferecer ao servidor condições para o seu desenvolvimento e para aplicação das competências e habilidades requeridas pela nova administração pública. **Ao mesmo tempo, é fundamental que o Estado disponha de profissionais capazes de assumir compromissos com a obtenção de resultados, a racionalização de custos e o empenho profissional**, bem como em relação à missão, aos valores e aos objetivos do serviço público. (MINAS GERAIS, 2020f, p. 101, grifo nosso).

No modelo de gestão vigente em Minas Gerais, fica evidente a intensa responsabilização colocada sobre os profissionais da educação, especialmente os docentes, no tocante ao comprometimento com o trabalho na escola para o alcance de metas. Nesse viés, no PMDI (2003-2020) Plano Mineiro de desenvolvimento Integrado – com ações de longo prazo, durante a primeira geração do Choque de Gestão, salienta-se a necessidade de mudança de mentalidade e de comportamento, o estabelecimento de uma clara agenda de prioridades e o empreendimento de um trabalho intensivo e extensivo de modernização e de inovação da gestão pública (MINAS GERAIS, 2006, p. 100). Corroborando tais expectativas do governo, o portal do SIMAVE da SEE/MG chama a atenção para a contribuição na melhoria da qualidade da educação, *apontando como indispensáveis as responsabilidades de gestores, professores, equipes pedagógicas e escolas no sentido de compreender e utilizar as informações publicadas, conforme os indicadores que compõem os resultados, o que reforça a importância dada à cobrança por resultados aos profissionais da educação*.

Percebe-se, em função das prioridades dadas, a limitação como um instrumento da gestão através do qual se exerce o controle das escolas e professores(as), ao invés de favorecerem ações pedagógicas e tomada de decisões fundamentais que enriqueçam o aprendizado dos alunos. Com efeito, as citadas avaliações não têm qualificado o processo de aprendizagem dos alunos, mas quantificado o desempenho docente e de escolas. Na contramão

dessa realidade Luckesi (1994) argumenta que a avaliação trata-se de uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem, com a função de auxiliar o professor na tomada de decisões acerca de seu trabalho.

Nesse sentido, faz-se relevante problematizar em que medida o processo de formação integral dos alunos tem sido preservado nesse processo, haja vista que certamente não surtirá positivos efeitos, caso os(as) professores(as) não tenham a devida autonomia pedagógica/curricular para desenvolver seu trabalho de forma crítica. É preciso que sejam utilizados os resultados de forma sensível, a fim de garantir o direito de aprendizagem dos alunos.

Nessa dimensão, com vistas a melhor ilustrar as diferentes formas que as avaliações externas vêm sendo usadas em diversos estados do Brasil, incluindo Minas Gerais, nosso locus de pesquisa, o Quadro 6 mostra um levantamento feito por dois estudiosos do assunto.

Quadro 6 - Classificação dos usos da avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados brasileiros (2011)

	Uso dos resultados da avaliação (Política de gestão)	Sem consequências ou consequências menores (<i>low-stakes</i>)	Com consequências importantes (<i>high-stakes</i>)
1	Para avaliar e orientar a política educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Edurural¹ (MEC²) • Avaliação PDE³ (Ceará) • Avaliação Escolas de Referência (PE) • Idesp⁴; Idepe⁵; Ideam⁶; IDE-Rio⁷ etc. • Gestão para resultados (MG) 	<ul style="list-style-type: none"> • PAR⁹ (MEC) • Prog. Escolas-Padrão (SP)
2	Para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Boletim de Resultados (PE) • Relatório Pedagógico (DF) • PIP⁸ (MG) 	
3	Para informar ao público	<ul style="list-style-type: none"> • Boletim da escola (Paraná) • Propaganda política (MG) 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha de escola (Chile)
4	Para a alocação de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender Mais (PE) • Escola Referência (MG) 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Nota 10 (CE) • Índice Municipal de Qualidade Educacional (CE)
5	Para políticas de incentivos salariais		<ul style="list-style-type: none"> • Acordo de Resultados (MG) • Escola Nota 10 (CE) • Bonificação por Desempenho (SP)
6	Como componente da política de avaliação docente		<ul style="list-style-type: none"> • ADI¹⁰ (MG) • Recondução de diretores (DF)
7	Para a certificação de alunos e escolas		<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de alunos de 4ª e 8ª series, 2001 (SP) • Aprovação de funcionamento de escolas (DF)

1. Educação Rural 2. Ministério da Educação 3. Plano de Desenvolvimento da Educação 4. Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo 5. Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Pernambuco 6. Índice de Desenvolvimento da Educação do Amazonas 7. Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro 8. Plano de Intervenção Pedagógica 9. Programa de Ações Articuladas 10. Avaliação de Desempenho Individual

Fonte: Brooke e Cunha (2011).

Por meio dos dados acima, pode-se inferir que o uso das avaliações externas como instrumento da gestão educacional se difere em termos de objetivos no âmbito das políticas de gestão em diferentes estados, o que implica tanto em consequências menores, como em consequências importantes nos sistemas educacionais citados. Particularmente em Minas Gerais, destacam-se aspectos voltados ao controle das intervenções pedagógicas nas escolas da

rede estadual por meio do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) como propaganda política, Escola Referência, Acordo de Resultados, **e ainda como componente da política de avaliação docente (ADI)**, que é nosso foco desse estudo. Tais dados corroboram com nossa análise quanto à situação dos(as) professores(as) da REE/MG, pois o seu trabalho é constantemente monitorado pelo Estado na figura do gestor.

Identifica-se ainda nesses importantes dados uma tendência à diversidade de utilização dos dados das avaliações como orientadores das práticas de gestão nos diferentes estados ilustrados acima, o que se traduz em cobranças que se voltam às estratégias de gestão visando, cada vez mais, à melhoria do desempenho institucional e dos profissionais, em particular os(as) professores(as) para ampliar os índices das escolas e do sistema como um todo. Portanto, problematiza-se nesse estudo tais questões para que sejam amplamente difundidas no âmbito das Universidades, nos cursos de formação docente, junto aos estudiosos do tema, à categoria de professores(as), aos sindicatos de professores(as) e demais entidades e estudantes interessados no assunto, pois tais determinações assumem cada vez mais força dentro das escolas públicas, sob a gestão nos moldes da iniciativa privada, fazendo com que a avaliação discente perca a sua real finalidade de *geração de dados que direcionem a definição de políticas públicas essenciais para a melhoria da qualidade da educação pública e promova a equidade*.

5.2 O Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA

Conforme o portal da SEE/MG esse programa de avaliação somativa foi iniciado em 2005 e tem por finalidade verificar os níveis de alfabetização de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Seus resultados objetivam direcionar intervenções e melhorias no processo de alfabetização e letramento dos alunos, a partir da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos.

5.3 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB

O Programa de Avaliação Somativa da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) integra o SIMAVE desde a primeira edição, em 2000. Trata-se de uma avaliação Censitária que avalia os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. O Quadro 7 expressa os padrões de desempenho estabelecidos pela SEE/MG e suas características.

Quadro 7 - Padrões de desempenho estabelecidos para o SIMAVE

BAIXO	Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.
INTERMEDIÁRIO	Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.
RECOMENDADO	Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.
AVANÇADO	Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: SIMAVE (2021).

Percebe-se, a partir dos dados acima, uma categorização dos padrões de desempenho pela SEE/MG, como forma de estabelecer o enquadramento real dos alunos nas avaliações discentes. Há uma descrição pedagógica em cada um desses níveis, de forma a assegurar em qual deles se enquadram, a partir de notas obtidas nas avaliações, gerando dados específicos para o cálculo do Ideb.

5.4 Avaliações formativas e o trabalho docente em Minas Gerais no cotidiano escolar

Conforme dados da SEE/MG, as avaliações formativas situam-se numa forma de avaliação anual e contínua operacionalizada por meio de um sistema informatizado de geração de provas obtidas a partir de um banco de itens criados pela própria SEE/MG. Conta com um banco de itens que contempla aproximadamente 103.000 questões de múltipla escolha de todas as disciplinas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como itens de produção de texto elaborados por especialistas a partir dos padrões definidos pela SEE.

Atende atualmente alunos do 2º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio em todas as disciplinas do currículo vigente, permite a comparação e acompanhamento da evolução dos alunos e faz parte do dia a dia dos(as) professores(as), diretores(as) e especialistas da educação. Esse processo contínuo confere sobrecarga de trabalho aos docentes, uma vez que é aplicado três vezes ao ano, além da aplicação com caráter diagnóstico, no início do ano letivo escolar.

Para a SEE/MG o sistema constitui-se em essencial ferramenta de monitoramento do desempenho docente, por meio da aferição dos resultados dos alunos. Após a aplicação e correção das avaliações, são gerados relatórios de desempenho com gráficos, por turma e por tópicos do CBC, que orientam e fornecem diagnósticos para o (re)planejamento e intervenções pedagógicas junto aos docentes e gestores da rede estadual.

Ressalta-se que essa modalidade de avaliação era chamada de PAAE até o ano de 2020, tendo a sua nomenclatura mudada para **avaliações formativas** junto à SEE/MG e escolas, e passou ainda a ser aplicada para todas as etapas e componentes curriculares.

Nesse sentido, é notório que professores(as) de todas as etapas (Ensino Fundamental e Médio) são monitorados sistematicamente através desse processo de avaliação discente o que, a nosso ver, gera mais tensão e cobranças individuais a esses profissionais, podendo levar ao adoecimento físico e mental diante do trabalho acumulado.

5.5 A materialização do SIMAVE no contexto educativo: implicações no trabalho docente e na organização escolar

A discussão apresentada nessa seção tem por finalidade analisar em que medida o desempenho escolar dos discentes no âmbito do SIMAVE e seus programas afeta o trabalho docente e a organização escolar e quais as implicações para os(as) professores(as) do ensino básico público em Minas Gerais. Nas duas últimas décadas o uso de sistemas educacionais pautados no desempenho tem se tornado frequente em diferentes realidades nacionais, dando espaço para a implementação de políticas avaliativas focadas em resultados e traz várias implicações para os profissionais, especialmente professores(as).

É importante salientar que a centralidade das avaliações evidenciada no âmbito dos sistemas públicos de ensino básico reflete a lógica da iniciativa privada de mercado, ou seja, a cultura empresarial competitiva inserida nas instituições públicas, especialmente a partir da chamada Nova Gestão Pública (NGP), por meio da qual busca-se obter eficiência na prestação de serviços públicos. Nesse sentido, a educação certamente não fica isenta das determinações sociais e econômicas que ocorrem em diferentes momentos históricos, o que afeta, de forma veemente, as escolas e a rotina dos docentes. Nesse sentido, as iniciativas de avaliação discente possibilitam ao estado avaliador a obtenção de melhores resultados através de avaliações contínuas compostas de critérios fechados, muitas vezes definidos unilateralmente.

No que se refere à aplicabilidade desse sistema, este ocorre através das etapas de aplicação e consolidação das respostas às avaliações aplicadas e aplicação de questionário socioeconômico por meio do qual é verificado o perfil dos alunos. Através das avaliações é possível medir o desempenho dos alunos em cada um dos descritores das disciplinas avaliadas. Além disso, os dados de desempenho dos alunos integram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), por meio do qual acompanha-se a evolução dos resultados nos diferentes estados ao longo dos anos.

O SIMAVE conta com a participação das escolas da rede estadual e municipais e avalia o nível de apropriação de conhecimentos e habilidades alcançado pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Inicialmente, eram avaliados o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Em 2006, o 2º ano do Ensino Fundamental passou a integrar o SIMAVE, originando o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA). As avaliações são anuais.

Esse sistema é atualmente coordenado pela Superintendência de Avaliação Educacional da SEE/MG e utilizado como ferramenta de monitoramento e acompanhamento do desempenho discente, impactando no trabalho dos professores(as) na medida em que passou a ser um componente da política de Avaliação Docente (ADI), uma constante no cotidiano das escolas da REE/MG, com a imposição de metas individuais que atendam aos objetivos almejados pelo governo.

Essa dinâmica provoca mudanças de postura no exercício docente afetando a subjetividade de professores(as) e provocando adoecimento mental e físico em muitas situações, face ao excesso de cobranças e atividades pois estes passaram a ser considerados figuras essenciais no desenvolvimento de ações que sustentam o sistema.

No que se refere ao trabalho dos(as) professores(as), de acordo com a SEE/MG, estes devem contribuir com o incentivo à participação dos estudantes na realização dos testes, compreender a matriz de referência dos testes e, após os resultados, devem se reunir aos demais professores e gestores escolares para a interpretação e a utilização dos resultados da sua escola, apresentados na plataforma de avaliação e monitoramento do programa.

Sendo assim, precisam conhecer e compreender todas essas informações para a elaboração de um diagnóstico mais completo sobre a qualidade da educação oferecida por sua escola e sua rede, bem como sobre o processo de aprendizagem dos alunos e, com isso, ser possível elaborar estratégias mais eficazes, focadas nas características da sua escola.

Com a adoção de tais políticas, por se encontrarem na linha de frente da sala de aula, assumem o maior peso, inclusive pelo fracasso dos estudantes e comprometimento com o

processo avaliativo. Em nossa análise, é preciso considerar que particularidades afetam o contexto escolar favorecendo os maus resultados como, por exemplo, a falta de apoio de pais aos seus filhos, a vulnerabilidade social, aspectos de ordem financeira e familiar, entre outros, que também podem interferir nos resultados dos alunos, ou seja, a cobrança quanto ao resultado não deveria recair apenas sobre os docentes pois fazem parte de um todo articulado que exige ações de todas as partes, inclusive do governo.

Percebe-se, nesse sentido, que nos últimos anos a influência dessa responsabilidade pelos resultados educacionais e os problemas existentes no contexto educacional são transferidos aos professores(as) e a performatividade passa a ser determinante para conferir mérito ao trabalho executado em sala de aula.

Nessa medida, os bons resultados configuram como uma forma de prestar contas do trabalho em sala de aula. No que concerne aos resultados do Ideb, Minas Gerais não atingiu as metas no ano de 2019, como relatado pelo atual governador Romeu Zema em entrevista concedida ao portal G1 da globo.com, conforme trecho abaixo:

‘A meta foi criada em 2005 e nunca mais foi revista. A situação de Minas Gerais em 2005 era totalmente diferente da atual. Eu até questiono como um programa tão importante fica sem nenhuma revisão. Desconheço qualquer instituição pública ou privada que faça projeção para 15 anos e que não tenha revisão. Minas e muitos estados ficaram abaixo porque o Brasil teve diversos problemas neste percurso e deveria, com certeza, ter tido uma revisão’, justificou Zema. (FIÚZA, 2020).

O governador nesse contexto justifica que a meta estipulada para Minas Gerais precisava ser prevista, haja vista que há muito tempo não passava por esse processo. Entretanto, pode se depreender que Minas Gerais não vem avançando a partir da implementação das avaliações externas, ou seja, o sentido de qualificar previsto no discurso do governo parece não qualificar mas, sim, quantificar e punir os profissionais, no caso os(as) professores(as), quando da não obtenção de bons resultados, o que acaba por avaliar o trabalho docente, e não o discente.

É nítido que a política educacional para a área educação adotada a partir do ano de 2003 valoriza a racionalidade técnica, dando ênfase à produtividade dos sujeitos, seguindo a lógica da reforma do Estado baseada na eficiência, regulação e alinhamento entre recursos humanos, objetivos organizacionais, no gerenciamento e avaliação dos resultados das políticas implementadas.

Assim, o presente modelo considera a valorização docente através dos resultados das instituições e alunos, o que favorece fortemente a competitividade e põe em descrédito o trabalho pedagógico efetivamente prestado em sala de aula fora do contexto das avaliações

externas. É, portanto, evidente que a questão da performatividade tem sido central nas ações do governo e no tocante à valorização dos profissionais e que esta passa a depender da avaliação do estado que retribui àqueles que conseguem exaurir as metas estabelecidas.

Com vistas a demonstrar outros elementos imbricados nos processos avaliativos que perpassam a atuação docente, em Minas Gerais, ressaltamos que além das citadas avaliações que compõem o SIMAVE, destaca-se fortemente, até os dias atuais, a política de Avaliação de Desempenho Individual (ADI), que se refere a uma ferramenta de monitoramento sistemático do trabalho docente e que toma como componente avaliativo os resultados da avaliação discente para a atribuição de notas aos professores e demais aplicabilidades legais.

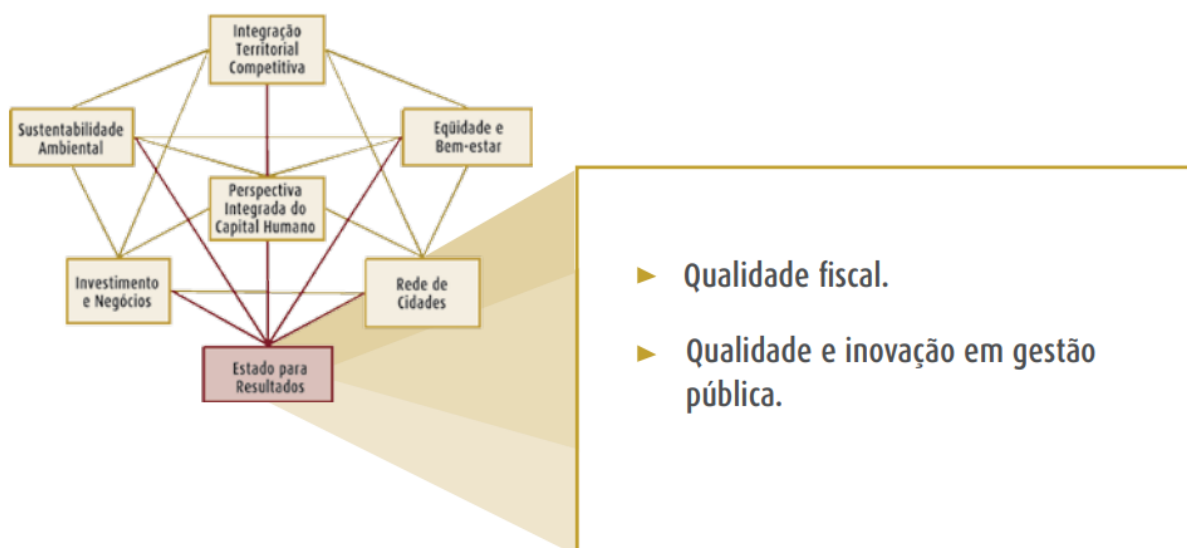
Sendo assim, as duas avaliações, quer seja a ADI e as pertencentes ao SIMAVE, guardam estreita relação no que se refere aos aspectos quantitativamente mensurados, ou seja, a primeira possui em seu escopo critérios que relacionam os resultados obtidos pelos discentes aos dos docentes, gerando tensões e efeitos negativos na carreira docente.

Desta forma exerce-se grande pressão nos profissionais que se deparam com cobranças no sentido de melhorar sua produtividade e o rendimento de seus alunos para obterem boas avaliações no âmbito da ADI e não sofrerem punições de diversas formas no exercício docente, conforme destacado na seção posterior. Os profissionais, os gestores e especialistas escolares sofrem determinações acerca do que precisam fazer/como fazer para atingir as metas postas pelo governo, inclusive nas avaliações externas, o que reflete na precarização e intensificação do trabalho docente.

O SIMAVE continuou fazendo parte das políticas de gestão implantadas na Gestão do Governo Aécio Neves, na segunda geração do Choque de Gestão, considerado exitoso no PMDI quanto aos objetivos de desenvolver “[...] uma concepção de um estado que gasta menos com a máquina, e cada vez mais com o cidadão.” (MINAS GERAIS, 2006, p. 6). Sob essa égide, a educação ganha relevância e passa a ser considerada como área estratégica. Isso fica evidente nos objetivos postos no PMDI nos quais constam metas como a promoção de um salto de qualidade no ensino e ampliação da escolaridade da população jovem, orientada por padrões internacionais (MINAS GERAIS, 2006).

As políticas de gestão estabelecidas a partir do ano 2003 no estado de Minas Gerais constam do PMDI (2007-2023), documento que traça diversas estratégias adotadas pelo governo em conformidade com o Plano Plurianual de Ação Estratégica (PPAG), como destacado na Figura 3, extraída do item que trata do Estado em relação aos resultados.

Figura 3 - Estado para resultados



Fonte: Minas Gerais (2006).

Tendo como referência o conceito de modernização do Estado, iniciado com o Choque de Gestão, busca-se, de um lado, consolidar os avanços alcançados, e de outro, imprimir maior eficácia às ações previstas na estratégia de desenvolvimento para 2023, sob o discurso de Tornar Minas o Melhor Estado para se viver (Carta do Governador – PMDI-2007-2023). Esse documento basilar para o governo sofreu algumas reformulações no ano de 2007, a partir da Lei 17.007/2007 aprovada pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2007a), e reconhece que o desenvolvimento é missão de todos e previu ações públicas, privadas e em parceria.

Quanto ao PPAG, este serviu como instrumento de planejamento das atividades da administração pública e foi criado com a finalidade de eliminar a improvisação na execução do orçamento público, alocando os recursos disponíveis preponderantemente nos programas e ações que contribuem para a geração dos resultados delineados no PMDI. Além disso, o PPAG cumpre a função de integrar planejamento, orçamento e gestão, **orientando a administração pública para o cumprimento de metas e resultados** (MINAS GERAIS, 2007a, p. 1, grifo nosso).

Ainda conforme o PMDI (2007-2023), para se atingir as metas mencionadas várias iniciativas seriam empreendidas em caráter prioritário, dentre estas “[...] **a construção de sistemas de avaliação, com objetivo de verificar periodicamente a qualidade do ensino em todas as escolas** de Minas Gerais e subsidiar a gestão escolar orientada para resultados”, e ainda “[...] **o monitoramento o desempenho e da qualificação de professores, visando elevar a**

performance profissional dos professores dos ensinos Básico, Fundamental e Médio” e, para além disso, “[...] **a concepção e a implementação de um novo padrão de Gestão e de atendimento da Educação Básica, o qual propiciará a melhoria do desempenho das escolas por meio da gestão orientada para o aprendizado do aluno e para a eficiência operacional”** (MINAS GERAIS, 2006, p. 23 grifo nosso). Nesse documento é marcante o enfoque nas avaliações docente, discente, de gestores escolares e também de escolas nas ações do governo estadual.

Portanto, a partir da análise da dinâmica de funcionamento do SIMAVE e dos elementos nele imbricados, pode-se depreender que nas ações, iniciativas e projetos educacionais executados, sob o Choque de Gestão de Aécio Neves na primeira, também na segunda geração, e ainda presentes nos dias atuais, há uma ênfase no “Estado para Resultados”, especialmente nas políticas de avaliação discente baseadas no monitoramento de profissionais e escolas como peças essenciais para o alcance de índices cada vez maiores. Constata-se, em grande medida, um processo de desqualificação docente e a produção de profissionais cada vez mais subsumidos ao capital, num contexto de competitividade constante nas escolas pertencentes ao citado estado, o que precisa ser problematizado e minimizado.

6 IMPLICAÇÕES DA ADI NO TRABALHO DOCENTE FACE AO REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (REANP) SOB A PANDEMIA DA COVID-19 EM MINAS GERAIS

A presente partição tem por objetivo perscrutar como se deu o trabalho docente durante o REANP, a partir do ano 2020, visando analisar as implicações da ADI face ao trabalho remoto no contexto de pandemia da Covid-19 em Minas Gerais.

Desde a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS), quanto à situação de pandemia, a população mundial enfrenta uma situação alarmante e temerosa face à propagação da Covid-19, um vírus altamente contagioso que se iniciou na China e dispersou-se rapidamente para vários países do mundo. O coronavírus trouxe impactos à sociedade e aos diversos setores sociais.

Diante dessa tensa realidade, foram adotadas medidas emergenciais e mudanças nos hábitos da população em geral, sobretudo restringindo a circulação e aglomeração de pessoas nos diversos lugares do mundo. Passou-se, ainda, a exigir o uso contínuo e irrestrito de máscaras, visando proteger as pessoas, e álcool em gel nas rotinas diárias de trabalho e vida pessoal, com vistas a reduzir a propagação do vírus entre as pessoas e gerar um estrangulamento dos sistemas de saúde.

A economia foi altamente prejudicada devido ao fechamento de empresas de pequeno, médio e grande portes, face ao isolamento social e à diminuição da circulação de dinheiro, à falta de emprego e, por consequência, a ausência de renda, o aumento da pobreza e a miséria em escala global. Diversas mudanças ocorreram nos diversos setores sociais diante da situação de emergência sanitária, especialmente no âmbito da educação, afetando seriamente o funcionamento escolar e o cumprimento da carga horária mínima prevista nos currículos, a reorganização do calendário escolar, a realização de atividades propostas e das aulas (não presenciais), especialmente as condições de trabalho dos(as) professores(as), face ao imediatismo que a situação impôs.

Vale destacar que a partir desse movimento global a modalidade de trabalho remoto ganhou ainda mais espaço e trouxe a intensificação do trabalho no âmbito das organizações públicas e privadas. Contudo, obviamente, para o governo a expansão do trabalho remoto não pode interferir na eficiência e eficácia, princípios tão importantes e buscados na gestão pública.

O que se constatou neste estudo, por meio da análise documental e portais oficiais da SEE/MG, bem como nas orientações oriundas do CEE/MG, é que o acompanhamento e a

avaliação da força de trabalho de professores(as) na Educação Básica pública, ou seja, as normas disciplinares e cobranças por resultados presentes antes da pandemia em Minas Gerais, continuaram vigentes e sob as mesmas regras. As disposições contidas na Lei nº 869, de 5 de julho de 1952, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado de Minas Gerais, e da Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003, que 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, continuaram vigentes, sem quaisquer ressalvas pertinentes ao citado contexto, de forma a minimizar as cobranças sobre o trabalho docente a distância.

Como agravamento da situação de cobranças de professores, houve ainda a implementação da Avaliação do Gestor Escolar (ADGE) que será tratada mais à frente. Por meio desta, passou-se a avaliar resultados dos docentes, ou seja, todos os critérios avaliados passaram a ter apreciação direta dos diretores de escolas, que também sofrerão penalidades (incluindo a perda do cargo) quando não atingirem as metas definidas para a sua atuação, inclusive critério de **monitoramento assíduo do trabalho dos docentes da rede estadual na ADI**.

Ante o exposto, analisaremos na seção seguinte os desafios enfrentados por professores(as) da REE/MG para executar o planejamento curricular num contexto de interação entre professor(a) e aluno(a), na forma remota, sob intenso uso de diferentes recursos tecnológicos.

6.1 Desafios docentes face ao uso das novas tecnologias na Educação Básica no contexto da Pandemia - Covid 19

Devido à situação de excepcionalidade, os sistemas de ensino tiveram que implementar, de forma emergencial, uma gama de ferramentas para o acesso, criação e a transmissão de aulas de forma remota, incluindo adaptações quanto à acessibilidade e à inclusão de discentes com necessidades educacionais especiais para atender os alunos das redes públicas e demais redes no âmbito do ensino básico.

Diante desse quadro, e a implementação do ensino remoto como alternativa para ministrar as aulas, professores(as) da rede pública enfrentaram grandes desafios, dentre estes a intensificação das atividades e a precarização do trabalho pois além de planejamentos

corriqueiros, a elaboração/correção de atividades e avaliações passaram a estar na linha de frente dessa nova realidade de “ensino remoto” e precisaram munir-se repentinamente de recursos tecnológicos e financeiros que viabilizassem o contato com os alunos para a transmissão das aulas/conteúdos.

Nessa perspectiva, nota-se que os docentes se depararam com algumas barreiras como a exclusão digital, já existente antes mesmo da pandemia. Um dos principais entraves vividos nessa nova realidade foi a questão financeira dos alunos das redes públicas, pois muitas vezes esta não permitia que estes tivessem acesso pleno à internet, ou muitos deles sequer possuíam aparelhos celulares e outros recursos para o fim educativo, além da falta de autonomia e dificuldades enfrentadas por grande parcela destes no acompanhamento das aulas. No que se refere ao tempo de trabalho dos docentes, é preciso contabilizá-lo para auxílio aos alunos no que diz respeito ao acesso/uso às ferramentas de estudo.

No entanto, mesmo diante destas e outras problemáticas, professores(as) vivenciaram pressão psicológica para dar conta das demandas voltadas ao ensino, pois as cobranças sobre o trabalho, por parte do governo, como é o caso do REANP no estado de Minas Gerais, permaneceram.

Mesmo nesse regime de ensino não foram excluídos, ou minimizados, os efeitos das avaliações dos docentes, ou seja, passaram por avaliação de desempenho no citado período de 2020 e permaneceu, dessa forma, em 2021. Há uma espécie de prestação de contas do trabalho docente aos diretores das escolas (face à ADGE), discutida mais à frente.

No que se refere à problemática em torno das formas de acesso à grande parcela de alunos da rede pública, isso se deu em razão das desigualdades sociais já existentes antes mesmo da pandemia. No entanto, o problema se agudizou com o advento desse novo cenário do Corona vírus que exigiu imediata reformulação do acesso às aulas, alterando totalmente o processo educativo, trazendo grandes transtornos e desafios aos alunos e docentes, prejudicando sobremaneira o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse viés vêm surgindo vários debates entre estudiosos no âmbito da educação em torno da questão do direito à educação, haja vista tais dificuldades, principalmente no que se refere aos alunos desprovidos de acesso e recursos da tecnologia da informação e comunicação, sem contar o problema de despreparo de professores para lidar com as novas tecnologias.

É importante considerar que o uso das tecnologias deveria auxiliar no avanço nos processos pedagógicos, por meio da criação/acesso a diferentes ambientes de trabalho. No entanto, traz consigo outras exigências como, por exemplo, *o controle de resultados, a*

intensificação do trabalho; novas exigências quanto aos índices de produtividade, além da inserção do trabalho docente no ambiente doméstico.

As inovações impõem, portanto, determinados requisitos à escola e aos profissionais, sobretudo alterando os *processos de trabalho que se configuram em efeitos negativos*. Nota-se que a lógica de cobranças em Minas Gerais tem gerado uma **intensificação do trabalho**, a partir da transferência das atividades docentes para o contexto doméstico, afetando física, e principalmente emocionalmente, os(as) professores(as) da Educação Básica da rede pública.

Neste sentido, nossa crítica quanto a essa nova lógica é que prejudica fortemente as relações entre os docentes, dificultando a troca de conhecimentos e o convívio social, podendo gerar problemas como a ansiedade e a depressão, por se exercer o trabalho docente cada vez mais solitário. Um outro aspecto que tem prejudicado os docentes nesse contexto de isolamento é a falta de *interação pessoal* entre os professores, haja vista não haver mais o contato direto com os pares como acontecia no ensino presencial, ou seja, a sociabilidade humana tão importante no âmbito das relações de trabalho fica fortemente comprometida e o caráter formativo do trabalho perde sentido.

Ball (2002) destaca que a própria sociabilidade docente modifica-se nesse contexto de cobranças, em uma cultura que valoriza o desempenho e a performance, o individualismo, a competitividade e a individualização do trabalho, que tornam-se cada vez mais crescentes. O referido autor expressa que “[...] as tecnologias políticas da reforma da Educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para reformar professores e para mudar o que significa ser professor.” (BALL, 2002, p. 5).

Hypólito (2010) acrescenta que face às novas responsabilidades apresentadas aos professores(as), há um processo de alteração e fabricação de subjetividades docentes. Ademais, há uma valorização do individualismo em detrimento das formas colaborativas e atividades profissionais não pragmáticas que se voltam a questões gerais acerca da prática e das finalidades da Educação, sendo estas últimas desestimuladas.

Quanto à falta de preparo dos professores para atuar no ensino remoto, o estudo intitulado “*Professores pedem apoio técnico e psicológico durante a quarentena*”, publicado no portal PorVir do Instituto Península, apontou que 88% dos professores nunca tinham dado aula a distância de forma remota e 83,4% não se sentem preparados (OLIVEIRA, 2020b). Dessa forma, a maioria dos docentes não se sente preparada técnica e psicologicamente para o ensino remoto pela ausência de experiência com esse tipo de trabalho que se deu de forma repentina.

Esses dados incitam enorme preocupação no tocante à falta de experiência dos docentes com o ensino remoto como ressaltado na pesquisa: “Chegar à conclusão de que quase 90% dos professores jamais tiveram uma experiência de ensino remoto nos possibilita perceber a dimensão do problema porque, na verdade, está todo mundo começando do zero” (OLIVEIRA, 2020b).

Esse quadro de insegurança gera pressão e estresse nos docentes. Em nossa análise, há aí um agravamento do processo de precarização do trabalho docente, já presente no ensino presencial, pois as cobranças e a intensificação do trabalho aumentaram significativamente através da imposição do uso de TICs, como exemplo: a organização e postagem das videoaulas; a criação de conteúdos usando as plataformas virtuais; uso das redes sociais, e-mails, blogs e demais recursos pertinentes ao ensino; além de outras obrigações que tensionam o trabalho de professores(as) da rede pública.

Uma outra pesquisa de amplitude nacional realizada pelo GESTRADO – UFMG, *no período de 8 a 30 de junho de 2020 quanto ao ensino remoto e suas implicações*, com amostra de 15.654 professores(as) das redes públicas *estaduais e municipais* de todos os estados brasileiros, apontou, em 2020, que para além das atividades de rotina de aulas sob a forma remota, 9 em cada 10 professores(as) elaboravam atividades extras para envio aos seus alunos, o que demandou tempo para o preparo de tais atividades.

Em vista disso, percebe-se um movimento contraditório por meio do qual a docência passou a ser exercida com a flexibilização de horários de trabalho, aumento de demandas constantes por meio de dispositivos móveis, e demais recursos usados no ensino remoto, gerando sobrecarga de trabalho. Outra situação que se apresenta no ensino remoto é que o formato das aulas varia de acordo com o nível nos quais os professor(as) atuam, exigindo-lhes mais dedicação e trabalho quando atuam em níveis diferentes de ensino como, por exemplo, no Ensino Fundamental e Médio e/ou outras modalidades de ensino como a Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Essas mudanças nos processos de trabalho docente exigiram disciplinamento no sentido de fazer cumprir as atividades planejadas, ou seja, esses profissionais se debruçam sobre o trabalho, ultrapassando os limites de sua jornada normal de trabalho.

Há um monitoramento desse trabalho que se reflete de forma prática na avaliação de desempenho, mesmo num contexto diferenciado como no caso da pandemia, como é o caso do estado de MG.

Um outro aspecto que se mostra complexo para os docentes na modalidade de trabalho remoto é a questão da administração do tempo e espaços necessários para ministrar as aulas, pois têm que se (re)organizar em duplo sentido para atender os horários de aulas a ministrar, assessorar os alunos em questões de cunho pedagógico e administrar todas as demandas existentes nas atividades docentes, além das atividades domésticas, pessoais e filhos (quando houver). Deste modo, ao refletir sobre tais aspectos, podemos perceber que ajustar esses tempo de trabalho ao lazer e ao bem-estar tornam-se tarefas demasiadamente complexas, perdendo-se a vivência/noção de tempo livre, ou seja, o processo de exploração do trabalho fica evidenciado pois exige-se dos docentes dedicação integral, não permitindo-lhes espaços para renovar as energias e o ócio.

Muitos docentes sentem-se sobrecarregados e exaustos diante de tais desafios e sobrecarga. Por outro lado, a falta de suporte pedagógico e técnico gera ansiedade e causa mal-estar aos profissionais devido à nova configuração do trabalho docente. Estes fatores somados se traduzem em problemas afetos à saúde mental e física dos professores(as).

A situação de trabalho remoto, de um modo geral, agora colocada sob uma nova roupagem, traduz-se em efeitos nocivos com o uso das tecnologias. A partir deste quadro, somos levados a refletir criticamente ainda mais sobre a condição do docente face ao aumento do processo de exploração brutal do trabalho no capitalismo, por meio do qual surgem diferentes estratégias de extração da mais valia, devastando a força de trabalho, principalmente quando se fala na gestão por metas, como é o caso da REE/MG, que aparenta ser um instrumento benéfico aos professores que passam a se sentir autorresponsáveis pelos seus próprios resultados.

O incremento e o avanço da ciência e da tecnologia contribuíram fortemente para o desenvolvimento desse processo de exploração por meio do qual inserem-se novos e modernos recursos/ferramentas de controle sobre o trabalho e tempo dos trabalhadores, com o objetivo de monitorar a produtividade dos trabalhadores. Isso inclui o serviço público, que tem passado a atuar nos moldes da iniciativa privada, como no caso da REE/MG. Desta forma, o que se visualiza na Educação Básica no contexto neoliberal, especialmente em Minas Gerais, nosso locus de estudo, é **a transposição da lógica empresarial**, caracterizada pela eficiência, flexibilidade e produtividade para as instituições educacionais do seu sistema educativo, dotando-as de responsabilidades pelo alcance de resultados e tendo como instrumento os docentes que atuam na linha frente do processo educativo.

Portanto, dando continuidade à pesquisa, faz-se a análise do funcionamento do REANP, tomando como fio condutor de análise a ADI, enquanto ferramenta de avaliação do trabalho docente na rede estadual de Minas Gerais.

6.2 Funcionamento do REANP e o trabalho docente na rede estadual no contexto da Pandemia da Covid-19

Na rede estadual de Minas Gerais a regulamentação do ensino não presencial em 2020, face à pandemia, se deu a partir de normas emanadas da SEE/MG e CEE/MG, no intuito de minimizar perdas de aulas/atividades por parte dos alunos do ensino básico em função da suspensão das aulas presenciais.

Implementado pela SEE/MG, o REANP foi regulamentado pela Resolução SEE-MG nº 4.310, de 22 de abril de 2020 (MINAS GERAIS, 2020b). A partir desta Normativa e do Memorando Circular nº 42/2020/SEE/SG, de 12 de maio de 2020, foi autorizado o início desse novo processo, tendo em vista a necessária *reorganização do calendário escolar e das atividades pedagógicas gerais na rede estadual*. Houve diversas orientações quanto ao funcionamento escolar e o cumprimento da carga horária mínima curricular prevista na LDB/1996.

Na prática, o REANP se deu por meio de orientações específicas quanto ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), e demais recursos criados na rede estadual para a transmissão de aulas, conforme disposto na Resolução nº 4.310, publicada em 22 de abril de 2020 pela SEE/MG, que regulamentou as normas para a oferta desse regime de trabalho (MINAS GERAIS, 2020b), e que gerou enormes desafios e impactos aos docentes da rede pública.

As orientações emanadas da SEE aos gestores de escolas, e de modo especial aos professores, alinhadas à Nota de Esclarecimento e Orientações nº 02/2020 do CEE/MG, de 10 de junho de 2020, visaram direcionar procedimentos a serem tomados pelas escolas na realização de atividades escolares não presenciais, de forma a garantir os objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da Educação Básica [...], em conformidade com a Resolução CEE nº 474/2020, também publicada pelo citado órgão em 8 de maio de 2020, determinando os trâmites a serem seguidos pelas escolas da rede estadual em 2020 devido ao cenário imposto pela pandemia.

Na sequência, apresenta-se o excerto da *Orientação nº 02/2020*, expedida pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais quanto ao novo planejamento escolar no contexto remoto emergencial:

I – [...] a reorganização do calendário escolar, em Minas Gerais, objetiva garantir a realização de atividades escolares que atendam aos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica e do ensino superior e no cumprimento da carga horária, preservando o padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º da Lei 9.394/96 (LDB) e inciso VII do art. 206 da Constituição Federal. Assim, excepcionalmente neste período emergencial, as escolas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais podem adotar atividades pedagógicas não presenciais, a serem desenvolvidas com os estudantes, enquanto persistirem restrições sanitárias para presença desses, nos ambientes escolares. As escolas deverão planejar atividades voltadas para a aprendizagem e reorganizar seus calendários escolares, podendo propor, para além de reposição de aulas, de forma presencial, formas de realização de atividades escolares não presenciais, adotando regime remoto, podendo ser ofertadas por tecnologias digitais de informação e comunicação, quando disponíveis, ou por outras alternativas. Todas as alterações ou adequações no Regimento Escolar, na Proposta Pedagógica da escola ou no Calendário Escolar devem ser registradas. As instituições de ensino têm o dever de informar as alterações e adequações que tenham sido efetuadas, primeiramente, aos pais/responsáveis, sobre os critérios adotados para implementação do ensino não presencial e, posteriormente, aos órgãos responsáveis pelo controle e qualidade da educação, no Estado.

II – As atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso, com orientações pedagógicas, distribuído, aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

As aulas remotas não excluem a interação, a exemplo da utilização de mídias sociais em grupos, tais como WhatsApp, Facebook, Instagram, bem como da mediação, por meio dos chats, fóruns, wikis e outras ferramentas disponíveis, além da interatividade com a plataforma virtual de ensino e aprendizagem, utilizada em smartphones, computadores desktop, tablets ou notebooks. **Foi recomendada, também, a utilização de um eventual período de atividades de reposição para atividades/reuniões de acolhimento e reintegração com profissionais e famílias/ responsáveis.**

III – As adequações realizadas devem assegurar formas de alcance das competências e objetivos de aprendizagem relacionados à Base Nacional Comum Curricular - BNCC e ao Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Básica e de acordo com as diretrizes aprovadas, para cada nível de ensino [...] (MINAS GERAIS, 2020a, grifos nossos).

A partir do trecho acima nota-se que a **responsabilização docente** é bem delineada no ensino remoto, incluindo outras ações para além da docência, como a incumbência de contato e acolhimento com pais e famílias dos alunos. Assim, parece-nos que a solução dos problemas

educacionais num momento desafiador e cheio de mudanças como a pandemia, *recai novamente* sobre os(as) professores(as), uma vez que estão na linha de frente do processo educativo.

O uso das tecnologias no contexto do ensino básico já se fazia presente anteriormente à pandemia e foi apenas intensificado, ou seja, o processo de burocratização das tecnologias agudizou devido à nova situação de suspensão das aulas na forma presencial. Dessa forma, estas e outras questões ligadas à nova forma de oferta de ensino desencadearam grandes desafios e estresse impostos aos docentes quanto à execução e organização do seu trabalho, uma vez que na Educação Básica, principalmente nas séries/etapas iniciais, a maioria dos profissionais nunca tinha tido contato com o ensino a distância antes da pandemia.

Este dado foi extraído do *relatório técnico* da pesquisa realizada pelo GESTRADO – UFMG, de 8 a 30 de junho de 2020, com uma amostra constituída de 15.654 professores (as) das redes públicas estaduais e municipais de todos os estados brasileiros, dos quais 78% dos respondentes foram mulheres, sendo metade com idade entre 30 a 49 anos (OLIVEIRA, 2020a). O estudo foi feito por meio de questionário aplicado de forma *online* na plataforma denominada google forms.

A referida pesquisa foi mobilizada nacionalmente, em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), *que* mobilizou os respondentes e colaborou na divulgação dos resultados finais do estudo. O objetivo foi conhecer quais atividades foram executadas por professores(as) no período de distanciamento social, em 2020, e verificar sob quais condições de trabalho foram realizadas as atividades inerentes ao ensino, uma vez que diversas adequações pessoais e técnicas tiveram que ser realizadas por docentes com vistas a garantir a oferta de educação.

Os dados da pesquisa revelaram que mesmo com o distanciamento social, a grande maioria dos docentes das redes públicas *municipal e estadual* pesquisadas em todo o Brasil continuou a desenvolver atividades de ensino na forma remota, sendo que a suspensão das atividades escolares atingiu de forma mais intensa professores(as) das redes municipais, em comparação às redes estaduais.

Outro dado importante é que a experiência com o uso das tecnologias aumenta de acordo com o aumento das etapas de educação básica; porém, de um modo geral, as dificuldades permaneceram entre os professores de todos os níveis. Apenas 28,9% dos entrevistados afirmaram ter facilidade para o uso destas tecnologias e esse número mostrou-se muito baixo diante da necessidade do conhecimento necessário para o manejo dos recursos usados e a efetiva

transmissão de conhecimentos, mostrando quão desafiador tem sido o trabalho de professores(as) na rede pública.

Tal aspecto denota a existência da precarização do trabalho docente. Esses dados expressam também o *grau de intensificação e pressão psicológica* imposto aos docentes face ao uso das tecnologias e às dificuldades colocadas aos professores(as) no desenvolvimento de suas atividades docentes, principalmente entre aqueles que não tinham tido nenhum tipo de formação especial para esse tipo de trabalho. Vale salientar que o ensino a distância já existia sobretudo no âmbito do ensino superior, mas foi colocado como elemento importante, e de forma intensificada e repentina, na Educação Básica no contexto da Pandemia da Covid-19.

Dentre os(as) professores(as) que relataram ter tido algum tipo de capacitação/treinamento para o uso das tecnologias digitais em sua(s) rede(s) de ensino pública(s), a maior parte sinalizou que esta se deu por meio de *tutoriais online*, contendo apenas informações técnicas quanto à operacionalização das ferramentas virtuais.

Em se tratando da REE/MG, foram criadas, além das tarefas rotineiras inerentes ao ensino, três diferentes ferramentas de trabalho às quais os docentes tiveram que se adaptar durante o REANP, quais sejam: 1) o ***Plano de Estudo Tutorado (PET) com atividades destinadas aos professores e alunos para estudos e trabalhos semanalmente***; 2) o ***aplicativo Conexão Escola***; e 3) o ***Programa de Televisão “Se liga na educação”***, conforme ilustrado nas Figuras 3-6 (MINAS GERAIS, 2020d).

A implementação e o uso dessas ferramentas em Minas Gerais se deu de forma paralela ao planejamento escolar, à correção de provas e trabalhos e demais atividades afins à docência.

Visando ilustrar como se deu a inserção desses três recursos no trabalho docente e os procedimentos de acesso e uso, seguem as descrições e suas respectivas funcionalidades em consonância com o *Guia prático para professores*, criado pela SEE/MG no ano de 2020.

Esse documento trouxe procedimentos e orientações específicas a serem aplicadas durante os encontros não presenciais com os alunos na transmissão de aulas, na realização de reuniões de acolhimento e reintegração com profissionais e famílias e/ou responsáveis legais, dentre outras atividades pedagógicas ligadas ao ensino, conforme excerto contido na Orientação nº 02/2020 da Secretaria de Estado e Educação:

[...] As aulas remotas não excluem a interação, a exemplo da utilização de mídias sociais em grupos, tais como WhatsApp, Facebook, Instagram, bem como da mediação, por meio dos chats, fóruns, wikis e outras ferramentas disponíveis, além da interatividade com a plataforma virtual de ensino e aprendizagem, utilizada em smartphones, computadores desktop, tablets ou

notebooks. Foi recomendada, também, a utilização de um eventual período de atividades de reposição para atividades/ **reuniões de acolhimento e reintegração com profissionais e famílias/ responsáveis**. (MINAS GERAIS, 2020a, grifo nosso).

Nesse cenário, em virtude do trabalho burocratizado, houve uma *ampliação automática e repentina* da sobrecarga de trabalho dos(as) professores(as), o que se deu por meio do aumento do grau de responsabilidades, sobretudo no que tange às especificidades de cada recurso tecnológico usado na interatividade com os alunos do ensino básico. As metodologias e suas formas de utilização estão respectivamente especificadas e detalhadas na Figura 4.

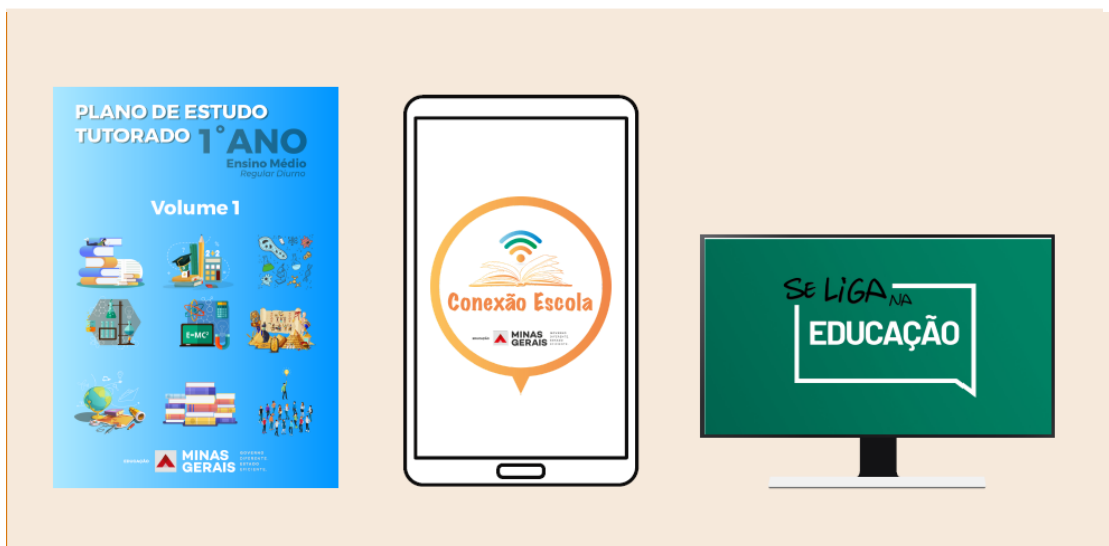
Figura 4 - Metodologias utilizadas na REE durante o REANP e a mensagem de apresentação pela SEE/MG

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

GUIA PRÁTICO PARA PROFESSORES

PREZADOS PROFESSORES,

Neste período de pandemia, nossa atenção principal tem sido à saúde, mas é fundamental, também, garantirmos a melhor condição de aprendizagem aos estudantes. Para isso, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), preparou uma metodologia integrada com suporte de três ferramentas para utilização de um material construído por professores de nossa rede para este momento. Pedimos que você faça o uso melhor dele, apoiando seus alunos no esclarecimento de dúvidas, principalmente, e construindo com sua escola estratégias de facilitação da aprendizagem.



Fonte: Minas Gerais (2020d).

Segue a descrição das metodologias e suas formas de acesso, conforme o *Guia prático para professores* (Figuras 5-7).

Figura 5 - Plano de Estudo Tutorado

Plano de Estudo Tutorado (PET)



O **Plano de Estudo Tutorado (PET)** poderá nortear suas atividades neste período de isolamento social. Caso você consiga estabelecer uma rotina de interação com seus alunos, fique à vontade para complementar essa estratégia, dando continuidade ao ensino conforme o seu andamento de aulas.

ONDE BAIXAR?

Vá à página <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>> e baixe o material relacionado às séries e modalidades que você leciona. Se não possui acesso à internet, a equipe de sua escola poderá lhe ajudar a receber o material.

COMO UTILIZÁ-LO?

O PET traz um conjunto de atividades semanais que contempla as habilidades e objetos de aprendizagem, respeitando a carga horária mensal ofertada ao estudante. O material está baseado no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), instituído ao sistema estadual de ensino pela Resolução CEE nº 470/2019. Em janeiro deste ano, pelo Memorando Circular nº 01/2020/SEE/SB, a SEE/MG orientou a organização mensal das habilidades e dos conteúdos programáticos a serem trabalhados. É de extrema importância que as ações pedagógicas previstas no PET sejam trabalhadas. No retorno às atividades presenciais, a avaliação diagnóstica a ser aplicada aos alunos considerará o conteúdo abordado no material para detectar as aptidões não desenvolvidas e planejar revisões e todo o apoio necessário.

Figura 6 - Programa de TV: Se Liga na Educação

Programa de TV Se Liga na Educação



O programa de TV **Se Liga na Educação** será transmitido diariamente na Rede Minas, de segunda-feira a sexta-feira pela manhã. Vocês podem utilizar esse material para complementar suas aulas. A estreia será no dia 18 de maio.

PROGRAME-SE:

Ensino Médio: 07h30 às 9h;

Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano): 9h às 10h30;

Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano): 10h30 às 11h15;

- Segunda-feira - Linguagens;
- Terça-feira - Ciências Humanas;
- Quarta-feira - Matemática;
- Quinta-feira - Ciências da Natureza;
- Sexta-feira - Conteúdos do Enem.

PROGRAMAÇÃO DETALHADA EM:

<<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/se-liga-na-educacao>>

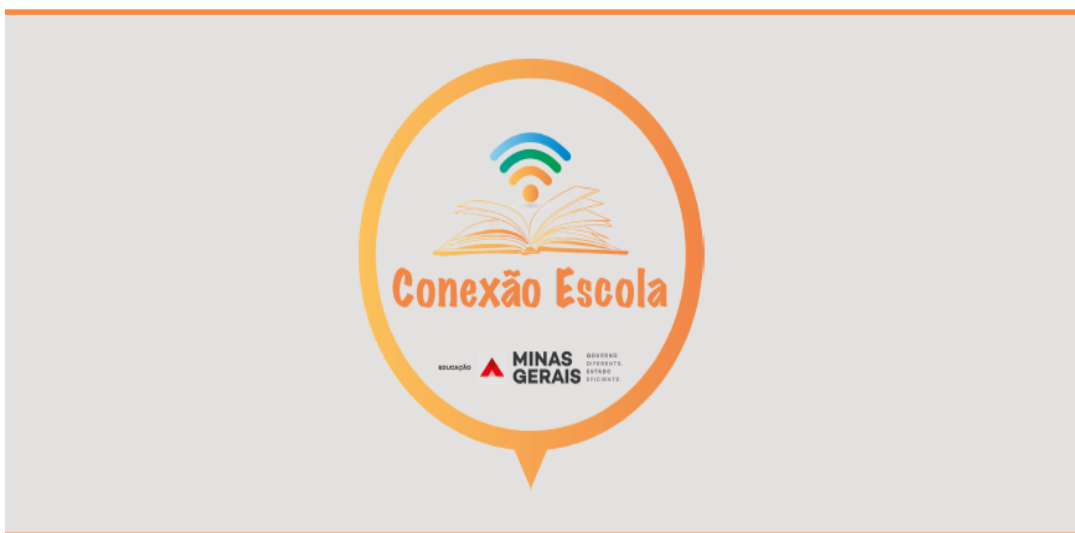
A Rede Minas é transmitida em Belo Horizonte e na Região Metropolitana no canal 9 da TV Aberta.

Para as outras cidade, verifique em <<http://redeminas.tv/como-sintonizar/>>.

As aulas também estarão disponíveis no site estudeemcasa.educacao.mg.gov.br e no aplicativo Conexão Escola.

Figura 7 - Aplicativo Conexão Escola

Aplicativo Conexão Escola



O aplicativo para celular **Conexão Escola** será mais uma forma de acesso ao PET e às aulas da Rede Minas, assim como aos slides apresentados nas teleaulas, que também poderão lhe servir como material de apoio. Ele estará disponível na loja de aplicativos do seu celular no dia 18 de maio. Está prevista para o dia 25 de maio, uma funcionalidade para que você possa ter contato com seus alunos por chat de conversas. No chat, você poderá manter a interação com os seus alunos, enviar recomendações, tirar dúvidas, entre outras ações.

COMO BAIXAR?

Faça o download do aplicativo **Conexão Escola**, desenvolvido pela **Prodemge**, na Google Play Store. Para os usuários IOS, em breve estará disponível na Apple Store. O Conexão Escola não consome o seu pacote de dados. Depois de baixar o aplicativo, a navegação será gratuita.

Veja como baixar:



A partir das ilustrações do *Guia prático para professores* (Figuras 4-7), observa-se a apresentação do material e, em seguida, após cada ferramenta, trouxe o detalhamento de acesso de forma a nomear as três citadas ferramentas como “*uma metodologia integrada*” de “*suporte*” ao trabalho dos professores (MINAS GERAIS, 2020d, p. 138, grifo nosso).

A partir dessa etapa, os professores(as) passaram a se inteirar de uma diversidade de informações e procedimentos quanto ao uso das ferramentas para a execução das aulas remotas e o cumprimento do seu trabalho. No entanto, é preocupante pensar sob quais condições se deu esse processo, muitas vezes sem o devido apoio pedagógico. Por sua vez, não foram mencionados, no guia, a diversidade de tarefas, o grau de envolvimento físico e mental com o trabalho e as repercussões disso no fazer docente. Outro aspecto não detalhado foi como seria o apoio pedagógico no sentido de auxiliar os docentes nas suas dúvidas e anseios durante o novo processo de ensino remoto.

Cabe ainda esclarecer que, de um modo geral, como apontado na pesquisa do GESTRADO/UFGM (OLIVEIRA, 2020a), o trabalho remoto foi realizado sem planejamento prévio e capacitação técnica de professores(as) na rede pública. Em sua maioria, ministraram aulas sem ter tido nenhum apoio pedagógico, além das ferramentas disponibilizadas para a execução do trabalho, e ainda com falta de recursos financeiros para o devido acesso aos insumos necessários e às condições objetivas ideais. Alguns docentes não tinham os recursos para manter contato com os alunos.

No que se refere ao apoio pedagógico oferecido aos professores, a pesquisa revelou que este ocorreu, em sua maioria, na rede municipal, ao contrário das redes estaduais. Conforme dados dessa pesquisa, **3 ou 4** a cada 10 professores dessa rede tiveram acesso ao **apoio pedagógico** na realização das atividades não presenciais o que, em termos percentuais, representa 64,4/% da rede municipal contra 51,7% na redes estaduais.

Portanto, nesse sentido, verifica-se o predomínio nas redes estaduais de criação de plataformas virtuais de aprendizagem ou aplicativos pedagógicos para a oferta do ensino remoto e **menos apoio pedagógico**, como no caso de Minas Gerais, pesquisado nesse estudo. Ao contrário, na rede municipal o apoio pedagógico foi apontado pelos docentes entrevistados, sendo menos comum a disponibilidade dos diferentes ambientes virtuais de aprendizagem.

Entendemos que esse apoio seria fundamental para o bom andamento das aulas e o melhor aproveitamento dos alunos no processo de ensino aprendizagem. Entretanto, os dados mostraram ter havido uma falta de apoio no caso das redes estaduais. Conforme a pesquisa, 75,2% dos professores(as) da rede estadual acessaram os alunos por meio de plataformas ou

aplicativos pedagógicos desenvolvidos para esse fim. Houve, portanto, diferenças nos tipos de suporte técnico e apoio oferecidos aos professores(as) nas redes de ensino públicas no Brasil.

Conforme as Figuras 4-7, apresentadas anteriormente, a pesquisa corrobora com o que ocorreu na rede estadual na qual houve a implementação de três ferramentas já citadas, mas não houve orientações pedagógicas no material citado. Os professores tiveram que se inteirar desses recursos para o desenvolvimento/transmissão de aulas, a partir das informações contidas no *Guia prático para professores*, lidando concretamente com os problemas dessa nova realidade.

Uma outra dimensão da realidade docente a ser pontuada nesse cenário é que a tentativa de reparação da perda de aulas se deu nos espaços privados dos professores, ou seja, em suas próprias casas, por meio de rearranjos internos com a família, uma vez que muitos compartilham o(s) mesmo(s) recurso(s) tecnológico(s) com outros moradores, para operacionalizar as citadas ferramentas. Esse contexto mostra a falta de condições plenas de trabalho, sem falar na falta de experiência que muitos já não possuíam mesmo antes da pandemia.

Tais questões nos levam a pensar criticamente sobre a oferta de uma educação escolar enquanto prática social de formação humana cujos objetivos convergem para a democracia e a justiça social e só se concretiza pelo provimento de condições efetivas de formação e desenvolvimento científico, cultural, ético-político e afetivo das crianças e jovens, principalmente aos segmentos menos favorecidos da população (LIBÂNEO, 2018, p. 29).

A pesquisa acima mostrou, também, que 1 a cada 44 professores(as) do Ensino Médio realizaram o trabalho na unidade escolar e 43.5% destes realizaram aulas remotas ao vivo. Outro dado interessante mostrado é que 9 em cada 10 professores(as) utilizaram o telefone celular durante a realização das aulas a distância. Em seguida, apareceu o notebook como ferramenta, representando **76%** dos participantes e o tablet, que foi a ferramenta menos utilizada.

Então, ficam as seguintes indagações: qual tipo de *suporte efetivo* foi dado aos professores pelo governo no contexto de ensino remoto? Existiu a imposição das ferramentas? As avaliações de desempenho aplicadas consideraram as condições de trabalho do momento? Qual o tipo de educação que está sendo ofertada aos alunos da rede pública? Essas e outras questões que permeiam o ensino na forma remota têm sido postas por estudiosos da área de educação com vistas a compreender as reais condições de oferta do ensino e seus efeitos para alunos e professores(as).

Nesse viés, é imprescindível refletir em que medida tais práticas contribuem para a negação ou restrição dos educandos à “apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, estéticos etc., [...] essencial ao amplo desenvolvimento humano dos alunos e não apenas ao seu desenvolvimento como indivíduo componente da força de trabalho”. (LIBÂNEO, 2018, p. 26).

Quanto à ocorrência do trabalho remoto nas redes públicas, em face do distanciamento social, a pesquisa mencionada revelou que 84% dos professores continuaram a desenvolver atividades de forma remota, sendo maior a intensidade na rede municipal. A maioria dos professores(as) da Educação Básica, especialmente dos níveis iniciais como a Educação Infantil e Ensino Fundamental, nunca tinham tido contato com o ensino a distância e, dessa forma, tiveram sua rotina de trabalho totalmente alterada, gerando tensão no cotidiano de trabalho.

Um outro aspecto negativo observado claramente na pesquisa sobre o trabalho docente, face ao uso intensificado das tecnologias, foi a questão da ausência de formação técnica para o uso dos recursos, atingindo a maioria dos docentes da Educação Básica da rede pública.

A pesquisa do **GESTRADO** revelou um outro dado preocupante no tocante à disponibilidade de recursos tecnológicos pelos(as) professores(as), tais como o tablet, o notebook, o celular, o acesso à internet, computadores e o preparo para o seu uso. Apenas 3 em cada 10 professores(as) da Educação Básica possuem tanto os recursos quanto o preparo necessário, e mais da metade, ou seja, 53,6% não possui preparo/formação para ministrar aulas no ensino remoto (OLIVEIRA, 2020a).

É preciso considerar que para que o trabalho remoto ocorra de forma plena, é necessário munir os docentes de todas as condições para a sua efetiva realização, inclusive no tocante aos alunos. Nessa direção, a pesquisa do GESTRADO revelou dados preocupantes em relação à diminuição da participação dos estudantes nas atividades propostas durante o cenário pandêmico, sobretudo no Ensino Médio que foi o mais prejudicado com 45,8% a menos de participação nas atividades, sendo que no Ensino Fundamental – anos iniciais a porcentagem foi de 44,5%.

Segundo dados relatados por professores, em torno de 45% dos estudantes diminuíram drasticamente a participação nas atividades propostas no cenário pandêmico. Outro importante fator apresentado na pesquisa é que 1 em cada três alunos não possui acesso aos recursos para acompanhar as aulas e as atividades propostas. No Ensino Médio constatou-se que 1 em cada 5 alunos não tem autonomia para acompanhar as aulas (OLIVEIRA, 2020a).

No tocante a isso, a pesquisa considera que “[...] para a realização do trabalho docente remoto não basta que somente os(as) professores(as) tenham acesso aos meios necessários para sua realização sendo, portanto, indispensável que os estudantes também os tenham” (OLIVEIRA, 2020a, p. 19).

Faz-se necessário pensarmos criticamente o atual cenário para além das questões pontuais, de nível técnico, em tempos de isolamento social, de forma especial na rede pública de ensino. Logo, em nossa acepção, é preciso zelar para que a educação não se resuma a um mero instrumento técnico e que sejam também consideradas as dimensões política, cultural, ética e jurídica, além das implicações aos professores e alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem nesse contexto de grandes mudanças.

Em vista do exposto, pode-se inferir que a situação emergencial da pandemia aumentou a complexidade do trabalho de professores(as) da rede pública, sem, no entanto, provê-los de condições de acesso e suporte pedagógico. Conforme apontado na citada pesquisa, a maioria desses profissionais não recebeu qualquer formação para o desenvolvimento das atividades escolares (OLIVEIRA, 2020a).

Na contramão, ainda são requisitados cada vez mais esforços desses profissionais, especialmente daqueles desprovidos de conhecimento técnico específico e poder aquisitivo para a aquisição de recursos e insumos necessários ao desenvolvimento do seu trabalho. Outro aspecto que interferiu no trabalho docente foi a questão do uso das plataformas digitais, agora impostas com o incremento tecnológico que favorece o controle do tempo e do trabalho e aumenta a exploração dos profissionais.

Todo esse cenário gera muitas tensões e estresse aos profissionais e às instituições escolares na oferta da Educação Básica, pois vivenciam uma situação inteiramente inusitada e desafiadora. Diante disso, em nossa análise houve um agravamento do quadro de precarização e intensificação do trabalho dos professores(as) que, por sua vez, já era bastante complexo antes da pandemia da Covid-19, ou seja, os problemas já conhecidos foram agravados neste contexto.

Portanto, as situações destacadas levam a uma grande preocupação com a condição de trabalho docente e dos alunos no ensino remoto. Diante disso nos questionamos: como fica o direito à educação? E quanto à avaliação do trabalho docente, quais as implicações no trabalho desses profissionais? Dessa forma, fica o desafio de (re)pensar, do ponto de vista didático, as ações remotas implementadas de modo que como muito bem expressa Libâneo (2018, p. 66), não seja preciso “[...] constatar que a rotina das salas de aula se converte em práticas de ensino tradicionais, maquiadas com tecnologias educacionais”. Para tanto, é preciso que os docentes

conheçam o funcionamento das políticas educacionais, a organização e gestão das escolas, de forma que não se contentem apenas em desenvolver saberes e competências porque é importante ter consciência do sistema escolar em sua amplitude com vistas a lutar contra as amarras dos sistemas de ensino e modificar a realidade presente.

Oliveira e Vieira (2012) aduzem que as mudanças na realidade dos docentes os comprometem, pois assumem mais responsabilidades no tocante ao seu trabalho escolar.

Em face do exposto, e dando continuidade à análise do trabalho docente no contexto de expansão das formas neoliberais de avaliação de desempenho, na seção posterior será feita a análise dos impactos da ADI no trabalho docente durante o REANP em Minas Gerais.

6.3 Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares durante o REANP: implicações na avaliação do trabalho docente

6.3.1 A Avaliação de desempenho dos Gestores Escolares

A ADGE é a metodologia de Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares em exercício nas escolas estaduais da rede estadual de ensino de Minas Gerais, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação. Essa nova metodologia de Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares ADGE foi instituída a partir da publicação da *Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 10.167, de 20 de maio de 2020, no âmbito do REANP* e destina-se ao ocupante de cargo efetivo ou função pública das carreiras de PEB e de EEB em exercício no cargo de provimento em comissão de Diretor de Escola. A presente avaliação teve início em 01/01/2020 e todos os seus efeitos retroagem a este período.

O *Guia de orientações da ADGE*, elaborado pela SEE/MG, salienta que esse processo avaliativo surgiu da iniciativa da Diretoria de Avaliação e Desempenho (DIAD), da Superintendência de Desenvolvimento e Avaliação (SDA) e da Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos (SG) e contou com o envolvimento de todas as áreas da SEE/MG, de modo a entender como a atuação do Diretor de Escola, em cada dimensão da Gestão Escolar - Pedagógica, Administrativa-Financeira e de Pessoal - tem impactos naquilo que há de mais essencial na função do sistema educacional: *a garantia do direito à educação de qualidade aos nossos estudantes* (MINAS GERAIS, 2020c, p. 3). Tais dimensões estão definidas no art. 7º da citada resolução, que trata desse processo avaliativo.

Conforme art. 3º da Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 10.167, de 20 de maio de 2020, a ADGE tem por finalidade acompanhar sistematicamente o desempenho dos Gestores Escolares, com vistas a

- I - aprimorar os processos de Gestão Escolar a fim de garantir a melhoria da aprendizagem, a permanência dos estudantes e o correto fluxo escolar;
- II - subsidiar a formação continuada do Gestor Escolar para aprimoramento das competências técnicas exigidas para o efetivo desempenho do cargo em provimento de Diretor de Escola;
- III - **monitorar o cumprimento das atribuições previstas para o Gestor Escolar**, pela SEE, sendo instrumento de alinhamento das metas individuais com as institucionais. (MINAS GERAIS, 2020c, grifo nosso).

Conforme o citado Guia de Orientações, a avaliação do desempenho dos gestores é uma ação processual utilizada como ferramenta de gestão de pessoas e esse modelo de gestão de desempenho por competência, usado para **avaliar os gestores das escolas estaduais**, tem o objetivo de melhorar os resultados e propiciar o desenvolvimento de todos os servidores.

As competências técnicas são entendidas como as contribuições específicas esperadas do Diretor de Escola para o alcance de resultados institucionais cada vez melhores, utilizando seus conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e as atitudes (ações) no contexto da Gestão Escolar (MINAS GERAIS, 2020c, p. 7).

Quanto ao mapeamento das competências técnicas, o *Guia de Orientações* apresenta o seguinte:

O mapeamento das competências técnicas – competências específicas vinculadas às atividades do Gestor Escolar e ao exercício do cargo – refina e apresenta aquilo que é esperado da atuação do Diretor de Escola, em cada dimensão da Gestão Escolar. Essa delimitação do que se espera do Gestor Escolar visa possibilitar ao próprio Gestor Escolar o monitoramento e a autoavaliação de suas atribuições, bem como à SEE/MG o **acompanhamento sistematizado da gestão** em cada unidade escolar, com vistas a identificar fragilidades sobre as quais se deve agir, especialmente por meio de ações de desenvolvimento, ou potencialidades, boas-práticas que podem e devem ser compartilhadas em todo o sistema, garantindo-se, dessa forma, o alinhamento das ações realizadas na ponta com as expectativas institucionais, em prol da melhoria da educação pública estadual. (MINAS GERAIS, 2020c, p. 3, grifo nosso).

Essa sistemática de avaliação foi implementada pela SEE/MG em 2020, com a intenção de avaliar o trabalho dos gestores junto às escolas estaduais nestas seguintes dimensões:

Pedagógica, Administrativa-Financeira e de Pessoal, visando o cumprimento das metas pactuadas em termo de compromisso firmado entre Gestores Escolares e SEE/MG na ocasião de suas posses no cargo de Diretor de Escola.

Em suma, o referido instrumento de controle de resultados, por meio de um processo de hierarquização delineado pela SEE/MG, atrela a avaliação do diretor à Avaliação de desempenho individual docente, gerando tensões e impactos importantes no trabalho destes profissionais e também na relação entre gestores e professores(as) num contexto de intensa busca por resultados na REE/MG.

6.3.2 Os Instrumentos da ADGE

A ADGE é composta de três documentos complementares: o *Termo de Avaliação* (Anexo C); o *Plano de Desenvolvimento* (Anexo D); e o *Relatório Subsidiário* (Anexo E), conforme art.8º da Resolução 10.167/2020 e detalhamento no Quadro 8.

Quadro 8 - Documentos que compõem o processo de ADGE

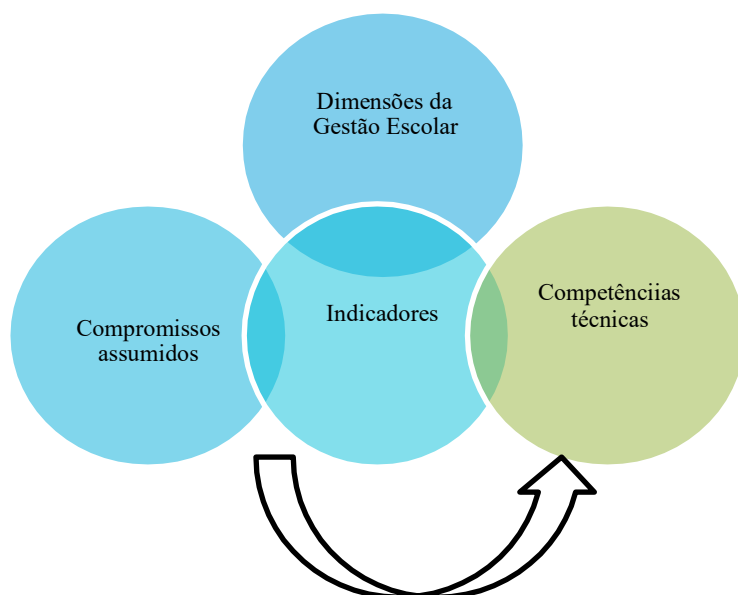
Instrumento	Definição	Quem preenche	Quando preencher
Plano de Desenvolvimento	Instrumento qualitativo que contém essencialmente as metas acordadas e os acompanhamentos realizados ao longo do período avaliatório com base nas competências técnicas estabelecidas pela SEE. A elaboração e o acompanhamento do Plano de Desenvolvimento serão subsidiados por indicadores da Gestão Escolar , estabelecidos pela SEE, que serão amplamente divulgados aos envolvidos.	O Superintendente e o Gestor Escolar, em acordo.	No início do período avaliatório, deve-se pactuar as metas. E, conforme cronograma definido pela SEE, deve-se fazer o preenchimento da legenda de acompanhamento e das ações de desenvolvimento.
Relatório Subsidiário	Instrumento qualitativo, estruturado a partir das competências técnicas requeridas ao Gestor Escolar, estabelecidas pela SEE, que orientará a chefia imediata no acompanhamento do processo de avaliação.	O Inspetor Escolar (responsável pelo acompanhamento da unidade escolar do gestor avaliado), os Diretores DAFI, DIPE e DIRE	Ao longo do período avaliatório e ao término deste, conforme acordado com o Superintendente, de forma a atender cronograma da AD estabelecido pela SEE.

Termo de Avaliação	Instrumento que deverá ser preenchido considerando os acompanhamentos realizados por meio do Plano de Desenvolvimento e os Relatórios Subsidiários, para geração da nota final do processo de AD.	O Superintendente, enquanto chefia imediata O Gestor Escolar, por meio da autoavaliação.	Ao final do período avaliatório, entre novembro e dezembro.
---------------------------	---	---	---

Fonte: Minas Gerais (2020e).

O **Plano de Desenvolvimento** (Anexo D) é o primeiro documento utilizado durante o período avaliatório e ao longo dos acompanhamentos para nortear as metas pactuadas e o desenvolvimento do servidor nas três dimensões citadas, sendo elas a avaliação da gestão pedagógica, da gestão administrativa- financeira e da gestão de pessoas, conforme Figura 8.

Figura 8 - Dimensões da gestão escolar na ADGE



Fonte: Minas Gerais (2020e).

De acordo com o Art. 9º da Resolução que regulamenta a ADGE, o Plano de Desenvolvimento contém as metas acordadas e os acompanhamentos realizados ao longo do período avaliatório, com base nas **competências técnicas** estabelecidas pela SEE, que se estruturam a partir de compromissos, indicadores e competências indicadas na sequência:

I - Compromissos: expressam as principais ações/processos da Gestão Escolar definidos e pactuados no Termo de Compromisso;

II - Indicadores: apresentam dados/informações quantitativas ou qualitativas que expressam o desempenho de processos, em termos de eficiência ou eficácia, permitindo acompanhar sua evolução ao longo do tempo e compará-los com as metas acordadas;

III - Competências técnicas: refinam e apresentam, portanto, aquilo que é esperado da atuação do Diretor de Escola, em cada dimensão da Gestão Escolar, relacionando-se aos seus respectivos compromissos/indicadores (MINAS GERAIS, 2020c, p. 7).

Quanto ao segundo documento que compõe a avaliação dos gestores, ou seja, o **Relatório subsidiário** (Anexo E), este é considerado um instrumento qualitativo, estruturado a partir das competências técnicas requeridas ao Gestor Escolar, estabelecidas pela SEE, que orientará a chefia imediata no acompanhamento do processo de avaliação. Neste instrumento registram-se informações acerca do desenvolvimento das competências técnicas mapeadas pela SEE para a função de Gestor Escolar, bem como informações complementares e relevantes para o acompanhamento do desempenho do Gestor Escolar avaliado. Esse documento também persegue as três citadas dimensões do trabalho dos gestores escolares, com vistas a monitorar o cumprimento das respectivas metas pelo governo do estado de Minas Gerais.

O terceiro documento usado no processo avaliativo dos gestores escolares é o **Termo de Avaliação** (Anexo C), usado após realizados os acompanhamentos através do Plano de Desenvolvimento, ao final do período avaliatório. Este instrumento registrará a nota da avaliação de desempenho por competências do Gestor Escolar. Conforme o art. 11 da Resolução nº 10.167/2020, o Termo de Avaliação é o instrumento qualitativo que deverá ser preenchido ao final do período avaliatório, considerando os acompanhamentos realizados por meio do Plano de Desenvolvimento e os Relatórios Subsidiários, devendo ser preenchido pela chefia imediata do Gestor Escolar avaliado, e pelo próprio Gestor Escolar, por meio da autoavaliação.

De acordo com a presente normativa da SEE/MG, em seu art. 11 parágrafo único, o Termo de Avaliação terá a pontuação máxima de 100 (cem) pontos, distribuídos da seguinte forma:

I - a avaliação realizada pela chefia imediata do Gestor Escolar avaliado corresponderá a 80% (oitenta por cento) da pontuação máxima;

II - a autoavaliação do Gestor Escolar corresponderá a 20% (vinte por cento) da pontuação máxima. (MINAS GERAIS, 2020). De acordo com o Guia de orientações da ADGE, as notas são atribuídas de acordo com a tabela abaixo, tendo como referência cada uma das dimensões avaliadas: (compromissos gerais, gestão pedagógica, gestão administrativa- financeira; gestão de pessoas) divididas pelo número de dimensões avaliadas - ou seja, dividido por 4 (quatro). (MINAS GERAIS, 2020c).

De acordo com a informação acima, depreende-se que todo o desenvolvimento das competências técnicas e dimensões mapeadas pela SEE para a função de Gestor Escolar é acompanhado, de forma a assegurar o avaliação do desempenho do Gestor Escolar. Essa avaliação persegue as três citadas dimensões do trabalho dos gestores escolares (Figura 9), incluindo a gestão de pessoas que se atém aos aspectos voltados ao controle do trabalho dos servidores da escola, com vistas a monitorar o cumprimento das respectivas metas pelo governo do estado de Minas Gerais.

Figura 9 - Dimensões avaliadas na ADGE/SEE/MG, 2020

DIMENSÃO	COMPROMISSOS / INDICADORES	COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	NOTA DA DIMENSÃO
Compromissos Gerais	Compromisso 1	Competência 1 Competência 2 Competência N	Nota Compromissos Gerais
Gestão Pedagógica	Compromisso 1 Compromisso 2 Compromisso N	Competência 1 Competência 2 Competência N	Nota Gestão Pedagógica
Gestão administrativa - financeira	Compromisso 1 Compromisso 2 Compromisso N	Competência 1 Competência 2 Competência N	Nota Gestão administrativa - financeira
Gestão de Pessoas	Compromisso 1 Compromisso 2 Compromisso N	Competência 1 Competência 2 Competência N	Nota Gestão de Pessoas

**NOTA FINAL DA AVALIAÇÃO DE
COMPETÊNCIAS DA ADGE**

Fonte: Minas Gerais (2020e).

A partir do quadro acima, infere-se que os gestores escolares da REE/MG são atualmente avaliados em diversos compromissos, em diversas áreas, ou seja, na dimensão pedagógica, administrativa, financeira e também na Gestão de Pessoas, na qual se insere a gestão de servidores, incluindo o trabalho de professores(as). O quadro demonstra que os profissionais da educação nesse estado são constantemente monitorados junto à SEE/MG pois a nota é atribuída de acordo com o seu desempenho particular em cada um destes quesitos.

7 CONCLUSÃO

Nessa seção conclusiva constam as principais ideias desenvolvidas ao longo da presente pesquisa que teve como **objetivo geral** analisar e compreender os efeitos das políticas de avaliação do trabalho docente, em particular a ADI e o SIMAVE, a partir de 2007, quando se dá o Choque de Gestão de Aécio Neves em Minas Gerais. Foram retomadas a tese central e a hipótese de forma a cotejar a efetiva correlação entre os objetivos almejados e alcançados. A ênfase desse trabalho se deu na relação do tema avaliação como ferramenta de controle no Estado Gestor no neoliberalismo que se aprofunda cada vez mais e impacta o trabalho docente na Educação Básica.

Para tanto, tratamos, de modo particular, da avaliação de desempenho individual dos docentes (ADI) e dos discentes no âmbito do SIMAVE, de forma a compreender seus contornos diante da racionalidade gerencial implementada na SEE/MG. Foi possível evidenciar que as duas avaliações reservam estreita ligação, pois o desempenho discente é atrelado, mesmo que de forma velada, aos resultados dos docentes na Avaliação de Desempenho individual, ou seja, essas duas citadas ferramentas são usadas como estratégias de controle e monitoramento sistemático do trabalho docente na realidade das escolas estaduais de Minas Gerais.

No tocante às produções analisadas, pode-se evidenciar que, com o incremento de novas políticas de avaliação docente na Educação Básica no Brasil, houve uma busca incessante pela melhoria dos indicadores da qualidade na Educação Básica pública, sob um crescente processo de *precarização, intensificação e responsabilização* docente. Houve, de forma clara, um condicionamento da subjetividade dos professores, subsumidos a uma lógica de produtividade decorrente das novas formas de avaliações (de desempenho docente e discente), afetando o seu trabalho e causando sofrimento físico e emocional. Com relação à busca das produções, é preciso sinalizar ter havido algumas dificuldades principalmente no que tange ao acesso e recuperação de dissertações e teses com abordagem mais crítica sobre a ADI. Especialmente em relação ao materialismo histórico-dialético, nada foi encontrado. Houve menor destaque quanto à avaliação de desempenho, à cultura de desempenho e à meritocracia no contexto de avaliação docente, uma vez que muito poucos trabalhos foram encontrados.

Estabeleceu-se, como *hipótese inicial*, nesse trabalho, que a ADI e o Sistema de Avaliação Discente (SIMAVE), que impacta no trabalho docente, apresentam-se como formas de controle e precarização do trabalho, num contexto em que a expansão das avaliações de desempenho docente na rede pública vem se transformando no fio condutor das políticas

educacionais, afetando a subjetividade e a autonomia dos(as) professores(as), gerando esgotamento físico e mental (resultante destes e outros problemas). ***Tivemos como tese*** que as exigências postas pelo Estado frente às reformas educacionais ocorridas no contexto do neoliberalismo, em particular a partir de 2016 sob o governo Temer no Brasil, e de 2003 no estado de Minas Gerais, têm implicado em acréscimo de funções, maior controle do capital sobre o trabalho dos(das) professores(as) e a dinâmica escolar. Neste sentido, o estudo voltou-se para a compreensão crítica dos elementos imbricados nas atuais condições de trabalho docente, sendo possível perceber uma agudização dos processos de precarização e intensificação do trabalho docente, consubstanciados nas mudanças provenientes da expansão do capital. Assim, enfatizamos que tanto a hipótese quanto a tese apresentadas nesse relatório são confirmadas a partir dos dados que constituíram cada um das seções desta pesquisa.

Inicialmente, desenvolvemos **na segunda seção** um levantamento bibliográfico, com vistas a enriquecer o trabalho e aprofundar a compreensão do objeto estudado. Na sequência, **na terceira seção**, analisamos as Reformas Educacionais neoliberais e a reconfiguração do trabalho docente na Educação Básica pública. Em seguida, fizemos a descrição e análise das duas políticas de avaliação (ADI e SIMAVE) **na quarta e quinta seção**, buscando compreender criticamente o funcionamento destas ferramentas nas escolas estaduais e suas reais implicações para o trabalho docente na REE/MG. Por último, analisamos o trabalho docente na REE/MG, diante do REANP, sob o contexto da Pandemia Covid-19, e seus impactos na organização do trabalho escolar e de professores(as) **na sexta seção**.

Os apontamentos verificados mostram que a partir das reformas educacionais implementadas, a partir dos anos 1990, houve um acelerado processo de precarização e intensificação do trabalho docente, ligado aos novos modelos de regulação educativa, que impõem um rígido monitoramento sobre os resultados do trabalho.

Dessa forma, foi importante compreender as medidas que se deram no setor educativo mineiro, a partir da entrada do Governo Aécio Neves em Minas Gerais em 2003, quando a política educacional Mineira passou a ser explicitamente exercida em conformidade com os postulados do Programa Choque de Gestão. Destacamos que o programa, fundamentado nos critérios de eficiência e eficácia, apresentou como elemento basilar o foco em resultados, dando enfoque às políticas de avaliação de desempenho e discente como meio de obtenção de resultados/ otimização de processos, tanto na primeira como na segunda geração do Choque de Gestão nos períodos de (2003-2006) e (2007-2010), sob o discurso: “*Tornar Minas Gerais o melhor estado para se viver*”.

De forma geral, a pesquisa confirma as interferências das políticas educacionais provenientes das reformas educacionais que ocorrem a partir da década de 1990 no Brasil e o avanço crescente do agravamento das condições de trabalho docente da Educação Básica da rede pública. Essas reformas influenciaram, em grande medida, as alterações presentes no trabalho docente, principalmente no tocante à precarização, à intensificação do trabalho e à falta de valorização do ensino básico, etapa tão importante na vida dos alunos. Esperamos que as informações constantes deste trabalho sirvam como avaliação de parte da políticas implementadas no estado de Minas Gerais, no âmbito do neoliberalismo crescente, de forma *a alertar quanto ao distanciamento entre o proposto, o efetivado e as consequências advindas dessas duas ferramentas avaliativas na REE/MG*, e possam ainda subsidiar futuras pesquisas nesse campo de estudo.

Um outro aspecto que chamou a atenção, a partir dos dados levantados, foi a imposição de metas por meio de políticas gerencialistas e o seu atrelamento à avaliação de desempenho individual dos(as) professores(as), tendo como consequências, recompensas diversas ou punição, na forma descrita nas seções quatro e cinco do presente relatório. É notória a responsabilização dos docentes pelos resultados dos alunos nas avaliações que compõem o SIMAVE como o Proalfa, o Proeb e Avaliações somativas e formativas presentes no cotidiano escolar, o que demonstra a necessidade veemente de perscrutar sobre as condições de trabalho em que se dão tais processos e em que medida o governo tem se preocupado com a valorização docente.

A partir da análise crítica das duas políticas avaliativas (ADI e SIMAVE), da sua concepção à execução, foi possível perceber que avaliar o trabalho de professores(as) do ensino básico significa monitorar e medir a produtividade e o desempenho profissional de professores(as), priorizando fortemente os resultados institucionais, em detrimento da avaliação global do processo pedagógico nas escolas, ou seja, há um processo em que quantifica-se tudo, mas não se qualifica como deveria.

Há, portanto, um deslocamento marcante do foco pedagógico, ou seja, da igualdade de acesso para o foco nos resultados, o que tem fomentado a centralidade nas políticas de avaliação de desempenho. No tocante à avaliação discente, a nosso ver, esta vem perdendo a sua real finalidade que é a geração de dados para a tomada de decisões do governo como a definição de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação pública.

Para o alcance dos objetivos propostos, o trabalho foi dividido em sete seções, além do Memorial pessoal da autora. Destarte, a segunda seção versa sobre a apresentação do

levantamento bibliográfico realizado acerca da problemática da avaliação docente no Brasil no período de 2007 a 2017. Algumas investigações apontaram pontos comuns de discussão indicando a presença de práticas pautadas na gestão de resultados, de forma autoritária, em atendimento ao novo perfil de gestão pública, similar ao modelo vigente na iniciativa privada. No terceira seção buscamos identificar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a partir da reestruturação produtiva do capital e analisar as alterações no trabalho docente a partir dos anos 1990.

Na quarta seção analisamos as políticas de avaliação docente do estado de Minas Gerais dentre as políticas adotadas pelo governo - a chamada Avaliação de Desempenho Individual (ADI), utilizada como ferramenta de gestão na rede estadual de ensino desde o ano de 2003. Deste modo, realizamos uma verificação acerca do funcionamento desta estratégia de monitoramento do desempenho docente no âmbito do serviço público pautado, sob a lógica da iniciativa privada e os reflexos diretos e indiretos no trabalho docente, tendo como consequências a autorresponsabilização individual, a competição entre os pares, além do excesso de trabalho dentro e fora da sala de aula, a perda do cargo público quando não se atinge bons resultados e a progressão na carreira que passa a depender diretamente do seu desempenho medido quantitativamente nas escolas da rede estadual.

No **quinta seção** buscamos compreender a política neoliberal de avaliação do ensino básico implantada nas escolas da REE/MG, no âmbito do SIMAVE, enquanto avaliação discente, que impacta no docente, a fim de perceber como este sistema implica no trabalho docente. O movimento reflexivo realizado nessa seção possibilitou-nos perceber o lugar assumido pela avaliação em larga escala, a partir do desenvolvimento do SIMAVE, e em que medida o desempenho escolar dos discentes afeta os(as) trabalhadores(as) docentes no ensino básico público em Minas Gerais. Partimos da premissa de que era preciso analisar essa correlação (desempenho docente e avaliação discente), no contexto da realidade das escolas estaduais, uma vez que é sabido que, em grande medida, afeta a vida de professores(as) face ao cumprimento constante de metas estipuladas pelo governo.

Nosso olhar voltou-se para o entendimento crítico acerca desses dois modos de regulação do trabalho docente, assumidos na REE/MG nos últimos anos, e de que forma têm incidido na dinâmica escolar e no trabalho dos docentes.

Ressaltamos que a expansão de sistemas avaliativos em larga escala como instrumento da gestão educacional nos estados brasileiros tem se dado em diferentes estados, como

exemplificado na seção 5.1, embora nosso locus de pesquisa tenha sido o estado de Minas Gerais.

Ao analisar os modos de regulação da Educação assumidos neste estado, a partir do Choque de Gestão, tanto na primeira como na segunda geração, pelo governo Aécio Neves, constata-se que as políticas educacionais que se deram por meio de ações, iniciativas e projetos educacionais, foram enfáticas no alcance de “Resultados”, balizadas pelo monitoramento de professores e gestores escolares como peças essenciais para o alcance de índices cada vez melhores, o que reflete fortemente no trabalho pedagógico e na autonomia docente, uma vez que são tidos como peça fundamental nesse processo.

A partir desse cenário é evidente um processo de desqualificação docente e a produção de profissionais cada vez mais subsumidos ao capital, num contexto de competitividade constante nas escolas pertencentes ao citado estado, o que ainda precisa ser problematizado e essa situação minimizada.

Por fim, **na sexta e última seção desse relatório**, analisamos o funcionamento escolar a partir do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), operacionalizado no estado de Minas Gerais sob a Pandemia Covid-19, visando compreender as mudanças e implicações da ADI no trabalho docente durante esse contexto de providências emergenciais no campo da Educação Básica.

Percebemos que em virtude do trabalho burocratizado sob a Pandemia Covid-19, houve uma intensificação da carga de trabalho dos(as) professores(as) da REE/MG que passaram a exercer suas atividades em regime domiciliar e concomitantemente com a jornada doméstica. Portanto, tiveram suas atividades aumentadas por estudo/preparo e oferta de aula no contexto de ensino remoto, além de outras responsabilidades afins à docência como, por exemplo, o tempo para instrução de seus alunos quanto ao uso de recursos tecnológicos citados nessa pesquisa, particularmente na seção 6.

Todas essas variáveis resultaram em ansiedade, estresse, desgaste físico e emocional nos docentes, devido, principalmente, a não terem tido formação específica para o uso dos recursos adotados, o que requer aprendizado. Ressaltamos que o serviço educacional a distância já existia anteriormente à pandemia, mas se intensificou a partir deste cenário de isolamento social.

Outro aspecto preocupante que a pesquisa retratou foi que os docentes na REE/MG não tiveram a sua avaliação de desempenho flexibilizada nesse período, tendo sido operacionalizada nos anos que se seguiram à pandemia Covid-19 (2020-2021), sem quaisquer restrições que

favorecessem os docentes no que concerne às metas/resultados a serem cumpridos, diante do atendimento remoto que exige trabalho intenso e peculiar.

A partir dos elementos apontados ao longo do trabalho, pode-se afirmar, com clareza, que a gestão do estado de Minas Gerais, a partir do ano 2003, sob a Gestão de Aécio Neves nos moldes gerenciais, se configurou de maneira controladora para a dinâmica escolar, para o trabalho de professores(as) e, principalmente no tocante à qualidade da educação que foi alinhada à lógica da iniciativa privada, meritocracia e responsabilização presentes nas ações e projetos do governo.

Em que pese o trabalho docente, ele atualmente está submetido às políticas públicas governamentais e ao rígido controle do trabalho, o que tem se traduzido em problemas na saúde docente diante do quadro agudo de precarização e intensificação do trabalho, além se estarem subordinados a práticas administrativas que monitoram o desempenho e diminuem cada vez mais a sua autonomia na escola e na sala de aula.

Diante da complexidade do tema deste estudo, consideramos que a discussão não se esgota aqui. Salientamos, portanto, quanto à necessidade de ampliação dessa temática entre os pesquisadores do trabalho docente no ensino básico, dando especial atenção a um viés mais crítico de análise das questões que o permeiam e os reflexos das políticas avaliativas impostas nas redes públicas do Brasil, nos últimos anos, com vistas a ampliar a compreensão das problemáticas que atravessam essa profissão tão relevante para a formação cidadã, garantindo a inclusão de políticas públicas que propiciem uma educação de qualidade, socialmente referenciada.

Nessa medida, o trabalho docente revelou-se complexo e cheio de desafios como profissão, diante da série de problemas que enfrenta como o arrocho salarial, a ausência do pagamento do PSPN, a falta de incentivo à qualificação e formação continuada, a retirada de direitos ao longo dos anos, a intensificação das jornadas de trabalho, a perda da autonomia curricular e pedagógica, bem como a forte presença das políticas de monitoramento do trabalho individual, em detrimento da valorização do trabalho coletivo.

Sendo assim, a nossa tese e hipótese mostraram-se pertinentes ao evidenciarmos que as exigências postas pelo Estado frente às reformas educacionais ocorridas no contexto do neoliberalismo, em particular a partir de 2016 sob o governo Temer no Brasil, e de 2007 no estado de Minas Gerais, têm implicado em acréscimo de funções e maior controle do capital sobre o trabalho dos(das) professores(as) e a dinâmica escolar.

Diante do exposto, podemos afirmar que este estudo tem grande potencial para contribuir para o entendimento da atual configuração do trabalho docente no contexto das políticas avaliativas de caráter neoliberal, instaladas sob novos padrões de organização do trabalho no interior das escolas públicas de educação básica no capitalismo contemporâneo.

O esforço empreendido nesta pesquisa avança nessa discussão no estado de Minas Gerais, vislumbrando que possa refletir em políticas públicas eficazes frente à problemática da avaliação docente e discente na Educação Básica pública, servir de instrumento de reflexão e ação para o movimento sindical que atua em defesa dos(as) professores(as) da rede pública, organizações que atuam a favor da Educação Básica, servindo, assim como sirva de referência para futuros pesquisadores que priorizam o trabalho docente no ensino básico e queiram se debruçar sobre o tema em apreço, dada à sua importância e atualidade.

Esperamos que os resultados aqui tratados alcancem e contribuam significativamente com os docentes da REE/MG, aos quais reservo sinceros agradecimentos e admiração pelo belíssimo trabalho que realizam, desejando forças para continuarem resistindo a todos esses processos e suas determinações. Acreditamos, ainda, que é preciso continuarmos atentos ao acompanhamento desses processos avaliativos e os contornos que deles advirão, haja vista o necessário avanço na compreensão crítica sobre como o Estado Avaliador/Gestor vem atuando na educação brasileira.

Por último, destacamos que, ao chegar ao final dessa etapa no meu processo de doutoramento, percebemos que muito resta em nosso caminhar, uma vez que vislumbramos outros pontos de partida: A Vida não para!

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400007>
- ALMEIDA, Custódio Luis S. de. Ainda é tempo de estudar? **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano 35, n. 141, p. 49-57, out./dez. 2006.
- ALVES, Ana Carolina Timo. As reformas em Minas Gerais: choque de gestão, avaliação de desempenho e alterações no trabalho docente. In: SEMINÁRIO DAREDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Regulação educacional e trabalho docente**. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. p. 1-13.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qGStKnvmJS4Xc63sqfcYt5j/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 fev. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>
- AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. **A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010): o fortalecimento da gestão gerencial**. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24821/000749293.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016. DOI <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.70262>
- AMARO, Ivan. Avaliação em larga escala e trabalho docente: da lógica eficientista à lógica contrarregulatória. **Quaestio**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 417-436, ago. 2017. DOI <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n2p417-436>
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (org.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 231-238.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Nota 1/2016**. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em http://campanha.org.br/wp-content/uploads/2016/10/NotaFINEDUCA_01_2016_final..pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>

ATAÍDE, Marlene Almeida de. O mundo do trabalho no Brasil a partir da década de 90: uma questão em análise. **MÉTIS: História & Cultura**, Caxias do Sul, v. 11, n. 22, p. 329-345, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/1578/1258>. Acesso em: 12 maio 2021.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. **Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais**. 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

AUGUSTO, Maria Helena. Os últimos dez anos do governo de Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285. out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 18 mar. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400013>

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. **O uso dos resultados do SIMAVE e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de Formiga – MG**. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9AYK5D/1/liliane_dissertacao_fae.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

BARBOSA, Sandra Jacqueline. **A intensificação do trabalho docente na escola pública**. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4208/1/2009_SandraJacquelineBarbosa.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

BERNARDO, João. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PEC 241/2016**. Proposta de Emenda à Constituição. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016a. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 16 mar. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1998. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Lei Complementar nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 7 de 26 de abril de 2012**. Fixa a parcela da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, [...]. Brasília, DF: FNDE, 2012. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3993->

resolu%C3%A7%C3%A3o-mec-n%C2%BA-7,-de-26-de-abril-de-2012. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: Lei nº 13.005/2014. Brasília, DF: MEC, 2014b. PNE em movimento. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e de Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do Estado**. Brasília, DF: MARE, nov. 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRITO, Lúcia Elena Pereira Franco. **A educação na reestruturação produtiva do capital**: um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2003-2008). 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 17-79, nov. 2011 Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

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

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CÓSSIO, Maria de Fátima; OLIVEIRA, Antonio Cardoso; SOUZA, Aislán Augusto. Gerencialismo e avaliação em larga escala: novos modos de regulação da educação básica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 47, p. 137-155, set./dez. 2014. DOI <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol24.n47.p137-155>

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza; SILVA, Natiely Pasetto e; LANDO, Daniela Aparecida. Os sentidos do SARESP para professores e alunos da rede pública estadual paulista e a gestão do currículo na sala de aula. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 657-675, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8985>. Acesso em: 19 abr. 2020. DOI <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0008>

DAL ROSSO, Sadi. **Mais Trabalho!** A intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DI NALLO, Rita de Cássia Zironi. **Avaliação externa**: estratégias de controle ou inclusão? 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92241/dinallo_rcz_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 abr. 2020.

DUARTE, Adriana. Intensificação do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. 1 CD-ROM.

EDITORIAL: O contexto político e a educação nacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 329-334, abr./jun. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00329.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016v37n135ED>

FABRO, Vera Margareth. **Para uma política de avaliação em larga escala na rede estadual de educação básica de Mato Grosso**. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/2279/1/veramargarethfabro.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 75-101, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300005>

FERRAZ, Cristiano Lima. Trabalho docente, precarização e anova hegemonia do capital. **Universidade e Sociedade**, Maringa, ano 17, n. 41, p. 9-19, jan. 2008.

FIÚZA, P. Minas avança na avaliação da educação medida pelo Ideb, mas não alcança meta estimada nem na rede particular. **G1: Portal de Notícias da Globo**, São Paulo, 15 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/09/15/apesar-de-avancar-na-avaliacao-da-educacao-medida-pelo-ideb-minas-nao-alcanca-meta-estimada-nem-na-rede-particular.ghml>. Acesso em: 9 nov. 2021.

FRANCO, Karla Oliveira. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE): o estado da arte da produção científica brasileira (2000-2013)**. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontificia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/876/2/Karla%20Oliveira%20Franco.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos. Políticas de avaliação no Estado de São Paulo. **Educação & Cidadania**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 59-66, jan./jun. 2009.

FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso: 2 fev. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. **Psicología & Sociedad**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 32-52, jul./dez. 1998.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Plataforma de dados educacionais**. [Indicadores]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>. Acesso em: 19 abr. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. ePUB Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Alessio Costa. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. 2007. 261 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

LIMA, Gabriela Pereira da Cunha. **A educação em Minas é uma grande empresa**: reforma curricular, avaliação e subjetividade docente. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/5971/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Educa%c3%a7%c3%a3oMinasGrande.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

LINHART, Danièle. Entrevista: Danièle Linhart. [Entrevista concedida à revista]. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 149-160, mar./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v9n1/v9n1a11.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/S1981-77462011000100011>

LINHART, Danièle. Para uma prospectiva do trabalho. In: LINHART, Danièle. **A desmedida do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 35-63.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994. cap. 2, p. 27-47.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Rosana Mendes. **Reestruturação produtiva e trabalho docente**: um estudo sobre a reestruturação na educação básica e os impactos no trabalho docente na rede estadual de Patos de Minas – MG a partir da década de 1990. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13875/1/d.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

MALLMANN, Vera Carmosina da Silva. **Políticas de avaliação como estratégia de gestão para a melhoria da escola pública de educação básica**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1511. Acesso em: 19 abr. 2020.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p.74-80, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 abr. 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100010>

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 1 CD-ROM.

MATTOS, Rosemary. **A política educacional no estado de São Paulo (2007-2010) e suas articulações com o trabalho docente**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

MARTINS, Elizeth Rezende. **Trabalho docente e políticas educacionais: um estudo sobre o controle do trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais em Uberlândia: a partir de 2003**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de , Uberlândia, 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. *In*: ANTUNES, R. (org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 29-56.

MINAS GERAIS. **Lei 15293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte: ALMG, 2004a. Disponível em <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004&texto=consolidado>. Acesso em 11 de março de 2021.

MINAS GERAIS. **Lei 17.007, de 28 de setembro de 2007**. Atualiza o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado e dá outras providências. Belo Horizonte: [s. n.], 2007a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-17007-2007-minas-gerais-atualiza-o-plano-mineiro-de-desenvolvimento-integrado-pmdi-e-da-outras-providencias>. Acesso: 18 nov. 2021.

MINAS GERAIS. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Atualizada e acompanhada dos textos das Emendas à Constituição nos 1 a 103. 28. ed. Belo Horizonte: ALMG, 2021a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf>. Acesso: 30 jul. 2020.

MINAS GERAIS. Decreto Estadual nº 44.559, de 29 de junho de 2007. Regulamenta a avaliação de desempenho individual do servidor estável ocupante de cargo efetivo e do detentor de função pública da administração pública direta, autárquica e fundacional do poder executivo estadual. **Minas Gerais**: Diário do Executivo, Belo Horizonte, 30 jun. 2007b.

Disponível em:

https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=44559&comp=&ano=2007&aba=js_textoAtualizado. Acesso: 30 jul. 2020.

MINAS GERAIS. **Do choque de gestão à gestão para a cidadania**: 10 anos de desenvolvimento em Minas Gerais. Belo Horizonte: [s. n.], 2013.

MINAS GERAIS. Decreto 43.764, de 16 de março de 2004. Regulamenta a Avaliação Especial de Desempenho do servidor público civil em período de estágio probatório na administração pública direta, autárquica e fundacional do poder executivo estadual e dá outras providências. **Minas Gerais**: Diário do Executivo, Belo Horizonte, 17 mar. 2004b.

Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=43764&ano=2004&tipo=DEC>. Acesso: 30 jul. 2020.

MINAS GERAIS. Lei 869, de 5 de julho de 1952. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais. **Minas Gerais**: Diário do Executivo, Belo Horizonte, 5 jul. 1952. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=869&ano=1952>. Acesso: 30 jul. 2020.

MINAS GERAIS. Lei nº 23197, de 26 de dezembro de 2018. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. **Minas Gerais**: Diário do Executivo, Belo Horizonte, p. 2, 27 dez. 2018. Disponível em:

<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:2018-12-26;23197>. Acesso: 30 jul. 2020.

MINAS GERAIS. Lei Complementar Estadual 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. **Minas Gerais**: Diário do Executivo, Belo Horizonte, p. 1, 31 jul. 2003. Disponível em:

http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=71&comp=&ano=2003&aba=js_textoOriginal#texto. Acesso: 30 jul. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado**: PMDI 2007-2013. Belo Horizonte: SEPLAG, 2006. Disponível em: https://planejamento.mg.gov.br/sites/default/files/documentos/pmdi_2007-2023_0.pdf. Acesso em: 2 dez. 2021.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Nota de Esclarecimento e Orientações nº 02/2020 de 10 de junho de 2020**. Belo Horizonte: CEE, 2020a. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/24-notas-de-esclarecimento>. Acesso em: 13 mar. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 104**, de 14 de julho de 2000. Reedita com alterações a Resolução n.14 de 03 de fevereiro de 2000 que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Simave – e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – Proeb. Belo Horizonte: SEE, 2000.

Disponível em

<http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=23380&marc>. Acesso em 19 nov. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4310, de 22 de abril de 2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, [...]. Belo Horizonte: SEE, 2020b.

Disponível em:

https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=24729-resolucao-see-n-4310-2020?layout=print. Acesso em: 12 mar. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. [Carreiras e remuneração]. Belo Horizonte: SEPLAG, 2017. Disponível em:

<http://planejamento.mg.gov.br/sites/default/files/documentos//g6.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Choque de gestão**. Belo Horizonte: SEPLAG, 2011. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/choque-de-gestao>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MINAS GERAIS. Secretária de Estado de Educação. Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110, de 6 de julho de 2009. Define metodologia de Avaliação de Desempenho Individual – ADI – e Avaliação Especial de Desempenho – AED – dos servidores em exercício da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Minas Gerais**: Diário do Executivo, Belo Horizonte, 6 jul. 2009. Disponível em:

https://srebarbacena.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/DIGEP/Arquivos/Priscila/Resolucao-SEPLAG-SEE-7110-2009-_AD_.pdf. Acesso: 15 jun. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 10.167, 20 de maio de 2020**. Dispõe sobre a metodologia, os critérios e os procedimentos da Avaliação de Desempenho dos Gestores Escolares – ADGE, em exercício nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, que estão no âmbito da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte: ALMG, 2020c. Disponível em:

https://srebarbacena.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/DIGEP/Arquivos/Priscila/Resolucao-SEPLAG-SEE-7110-2009-_AD_.pdf. Acesso: 15 jun. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.475/2021**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Belo Horizonte: SEE, 2021b. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4475-21-r%20-Public.07-01-21.pdf>. Acesso: 15 jun. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia prático para professores**. Belo Horizonte: SEE, 2020d. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10862-guias-praticos-trazem-dicas-e-passo-a-passo-para-o-acesso-das-ferramentas-do-regime-de-estudo-nao-presencial>. Acesso: 15 jun. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de orientações para implementação da ADGE 2020**. Belo Horizonte: SEE, 2020e.

MINAS GERAIS. Governo do Estado de Minas Gerais. **Dados gerais**. Belo Horizonte, [2021]. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/conteudo/conheca-minas/geografia/dados-gerais>. Acesso em: 11 abr. 2021.

MINAS GERAIS. **Plano mineiro de Desenvolvimento Integrado: PMDI 2003-2020**. Belo Horizonte: Secretaria de Planejamento e Gestão, 2020f. Disponível em: <https://www.planejamento.mg.gov.br/documento/plano-mineiro-de-desenvolvimento-integrado-pmdi-2003-2020>. Acesso: 5 jan. 2022.

MOTTA, Alfredo Carnevalli. **Uso de resultados do SIMAVE/PROEB pela superintendência regional de ensino de Caxambu**. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/1345/1/alfredocarnevallimotta.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

NAZARI, Juliano. **Programa de aceleração de estudos na rede estadual de ensino de Uberlândia, Minas Gerais: uma gestão focada nas exigências da produtividade**. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

NOVAES, Luiz Carlos. Os impactos da avaliação externa sobre o trabalho de professores na rede estadual paulista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 283-310, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4283>. Acesso em: 19 abr. 2020.

OLIVEIRA, Cleiton; SILVA, Guaracy. O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 253-269, jan./abril. 2018. DOI <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.77586>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 abr. 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200004>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Trabalho docente em tempos de Pandemia**: relatório técnico. Belo Horizonte: GESTRADO UFMG, 2020a. Disponível em: http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/07/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. O trabalho docente na Educação Básica no estado de Minas Gerais: conhecendo novos docentes e suas condições. In: DUARTE, Adriana; MELO, Savana D. G.; OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **O trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 11-20.

OLIVEIRA, Maria Victoria. **Professores pedem apoio técnico e psicológico durante a quarentena**. [S. l.], 28 maio 2020b. Disponível em: <https://porvir.org/professores-pedem-apoio-tecnico-e-psicologico-durante-a-quarentena/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO; UNESCO. **A condição dos professores**: recomendação internacional de 1966. Genebra: UNESCO, 1984.

PAPARELLI, Renata. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino**: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. 2009. 184 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEREIRA, Mariane Gomes. **Valorização do trabalho docente no plano de cargos e carreira de Uberlândia**: a perspectiva dos profissionais da rede municipal de ensino. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PRADO, Mauricio Almeida. **O processo de implementação de reformas gerenciais na educação básica**: São Paulo (2007-2010) e Minas Gerais (2004-2010) em perspectiva comparada. 2012. 355 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10170/TESE%20-%20Mauricio%20Almeida%20Prado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 abr. 2020.

RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. 452 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13696/1/TrabalhoDocentePoliticasAvaliacao.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

RUBINI, Maria Ângela Oliveira de Sá. **Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola**: limites e

possibilidades. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151421/rubini_maos_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 19 abr. 2020.

SAMPAIO, Fabiane Pimenta. **Avaliação de desempenho individual (adi) dos servidores Públicos na superintendência regional de ensino de Teófilo Otoni**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SANTOS, Josiane Cristina dos. **A (contra) reforma da educação pública em Minas Gerais: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb em análise**. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/2689/1/josianecristinadossantos.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores**. 2013. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122707/325449.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Helyene Rose Cruz. **Administração gerencial e organização do trabalho na rede estadual de ensino de Minas Gerais: análise de suas implicações nas condições de saúde dos trabalhadores docentes**. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/2382/1/helyenerosecruzsilva.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SIMAVE. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 10 nov. 2011.

SOARES, Carlos Renato. **Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do sistema mineiro de avaliação da educação pública – SIMAVE**. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/09/Produto-educacional-Carlos-Renato.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>

SOUZA, Núbia Vieira de. **Solicitação orientações sobre a ADI de professores.**
Destinatário: elizethrm@yahoo.com.br. Belo Horizonte, 17 de dezembro de 2021. 1 e-mail.

UBERLÂNDIA. Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. **Cartilha da avaliação de desempenho:** SRE Uberlândia. Uberlândia: SRE, 2018.

VILHENA, R.; MARTINS, H. F.; MARINI, C.; GUIMARÃES, T. B. (org.). **O choque de gestão em Minas Gerais:** políticas de gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

APÊNDICE A – MEMORIAL

Este memorial objetiva apresentar a minha trajetória de vida, percurso acadêmico e profissional até o caminho da pós-graduação, culminando com o doutorado. Além de considerá-lo um trabalho autoavaliativo, acredito que é um meio de expor os meus anseios e realizações pessoais e profissionais.

Considero que compor a história e as trajetórias percorridas é dar novo formato, nova roupagem, ou seja, é ressignificar as lembranças, é “dialecticar” acerca da extrema importância do ser humano se portar como um ser protagonista de sua própria história de vida e não ser um “SER” somente na condição de expectador; É fazer um exercício intenso dada à sensibilidade de reflexão que o memorial exige. Ao mesmo tempo ele é indispensável, na medida em que produz essa reflexão e dá significado ao que foi vivido no passado.

Relembrar minha história de vida, apesar de não poder revivê-la, é retomá-la sob a forma de reflexões, é reconstruí-la a partir das novas concepções e vivências, a partir do entendimento da relação entre passado e presente, com vistas ao futuro.

Nesse sentido, minha pretensão é expor e refletir sobre momentos importantes, demarcando algumas vivências pessoais e profissionais. Entendo ainda que nessa perspectiva de expor, reescrever e reinventar, consigo me autoavaliar enquanto ser humano e educadora que sou; porém, sob novas perspectivas de vida, com mais amadurecimento pessoal e intelectual, e novas concepções pessoais que foram tecidas ao longo dos anos.

Desde a minha inserção na Educação Infantil tive contato com livros da minha mãe, professora àquela época. Desde então, já me identificava com a leitura, adora ver as gravuras, sempre queria compreendê-las e explorá-las. À medida que amadureci, fui tomando cada vez mais gosto pela leitura porque isso muito me alegrava e minha mãe também me incentivava.

O meu ingresso no Ensino Fundamental foi numa escola pública denominada E.E. Enéas de Oliveira Guimarães, localizada no centro de Uberlândia, onde estudei até a terceira série primária. Posteriormente, minha mãe transferiu-me para uma escola do bairro onde morava - Escola Estadual José Gomes Junqueira, onde concluí a 4ª série dos anos iniciais. Como a escola não oferecia as séries finais, mudei novamente para uma escola denominada Escola Estadual professor Leônidas de Castro Serra, onde concluí a 8ª série do Ensino Fundamental. Esse foi um tempo de muitas alegrias e muito envolvimento com a escola, amigos e professores.

Concluí o Ensino Médio posteriormente numa escola privada, dando prosseguimento imediato ao curso preparatório para o ingresso no curso superior especialmente na Universidade Federal de Uberlândia/MG – faculdade em que sempre sonhei estudar.

Sempre gostei de ir à escola. Faltar às aulas era motivo de choro de minha parte e tentava convencer meus pais que não podia perder as aulas, mesmo estando doente. Nunca fui reprovada durante todo o meu percurso de ensino básico, o que me deixava muito feliz e satisfeita, uma vez que passei por diversas dificuldades durante os estudos, inclusive financeiras. Por isso, sempre dei valor à oportunidade de estudar.

Destaco que desde as primeiras etapas de escolarização já sentia um intenso gosto pelos estudos e o prazer pela leitura e escrita: sempre procurava estudar mais e mais, lia muito, acompanhava noticiários, lia revistas e livros. Tal prática perdura até hoje, principalmente no que se refere à minha área de atuação que é a educação, no cargo de pedagoga, junto ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), na cidade de Uberaba.

Esse cargo foi assumido por meio de aprovação no tão sonhado concurso público no ano de 2014. Assim, exerço com muito amor o meu ofício. Destaco que sinto-me muito grata por ter conseguido aprovação para o citado cargo, pois almejei muito ingressar na carreira Federal, sobretudo no cargo de minha formação superior.

Ao me tornar educadora, percebi a necessidade extrema de continuar os estudos. Sendo assim, sempre procuro buscar a qualificação pessoal e profissional; assim se justifica a continuidade de mais essa formação em educação. Como nas palavras de Almeida (2006, p. 50-51),

Estudar é construir uma memória ativa e reflexiva, capaz de estabelecer relações, de desconstruir criticamente conceitos herdados e cristalizados e reconstruí-los a partir de novas bases [...] estudar precisa ser um contínuo despertar de curiosidade, do desejo de compreender e de viver o que se aprende.

Nessa perspectiva, e considerando os contornos que a educação atualmente tem assumido, acredito na necessidade de um contingente maior de pessoas mais qualificadas e que venham incrementar a área da educação. Minha meta, nesse sentido, sempre foi de não romper com todo esse percurso acadêmico. Como nas palavras de Freire (1993, p. 88), experimentando-me no mundo em que me fiz gente “Vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.”

Fica aí a razão pela qual optei pela área da Educação. Penso que por toda a minha trajetória, e por ter tido a grande influência de minha mãe “educadora” há mais de 30 anos, tenho extremo orgulho em pertencer à área de educação.

Destaco ainda que já vivenciava o contexto escolar, acompanhando minha mãe durante muito tempo em seu trabalho como docente das séries iniciais na rede pública. Isso se deu em grande parte da minha infância, tendo cada vez mais admiração pela escola.

Por essa influência materna, e a certeza do interesse pela educação, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Foi um momento ímpar em minha vida pois construí inúmeras amizades, realizei muitas trocas de conhecimentos com colegas e professores, dialoguei, discuti e refleti muito sobre a importância da minha formação na universidade.

Durante o curso percebi que o espaço da universidade pública oferece diversas oportunidades de envolvimento e inserção coletiva. Participei então, de vários seminários, congressos, cursos, encontros de estudantes, fui membro do Diretório Acadêmico do curso, participei de movimentos estudantis diversos, dentre outras atividades inerentes à academia e desenvolvi o gosto pela pesquisa. Foram momentos de muito empenho e dedicação por meio de leituras, discussões e ricos debates, que me forneceram muitos conhecimentos no campo da Pedagogia. Essa formação proporcionou-me uma base teórica riquíssima, sobretudo tendo acesso a autores(as) clássicos ligados à área educacional, dando-me subsídios para a atuação profissional. Estas e outras experiências marcaram a minha vida acadêmica.

Findo o curso, o desafio era de situar-me profissionalmente na área de educação. Percebi que os caminhos que eu trilhava eram relacionados à carreira docente ou à inspeção escolar, esta última mais ainda. Logo de imediato, ingressei na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, no cargo de Analista Educacional - Inspetora Escolar, vivenciando, de forma prática, o trabalho docente desenvolvido nas escolas estaduais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia/MG.

Nas escolas com as quais trabalhava, encontrei oportunidades ímpares que me fizeram começar a problematizar e observar o dia a dia das escolas, o distanciamento entre o trabalho docente e as condições efetivas para sua atuação, buscando sempre um olhar mais amplo do todo e das partes envolvidas. Buscava mais e mais a articulação profícua do que aprendia na graduação para assim compará-la com a vida prática das instituições escolares, e ali já sentia uma grande inquietação por conta das disparidades encontradas.

Há um processo de aprendizado na medida em que a dinâmica e a complexidade da prática nos faz criticar e questionar cada vez mais as problemáticas ali visualizadas, não esgotando a nossa capacidade de análise e compreensão daquele contexto. Nesse cenário, procurei ressignificar o que aprendi na universidade, e percebi que, sem dúvida, transpõe o aprendizado das disciplinas, sendo muito mais desafiador.

Dando continuidade a esse percurso de formação acadêmica, concluí o curso de especialização intitulado: *Educação e Organização do Trabalho em Instituições de Ensino Superior*, oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), no ano de 2009. Foi uma experiência acadêmica excelente, na medida em que tive contato com um corpo docente que me possibilitou pensar numa prática reflexiva, em meio a um grupo seleto de estudantes desse curso; muitos deles já eram servidores efetivos da UFU que também buscavam qualificação pessoal e profissional. Esse curso possibilitava a atuação no Ensino Superior, podendo atuar em diferentes Instituições.

A temática do trabalho que perpassava o curso me chamava a atenção há muito tempo; já era a categoria central de anseios de estudos e interesses científicos. Procurei ingressar num curso que me subsidiasse, em termos teóricos, a questão do trabalho, e nesse curso eu me encontrei. Foi bem criterioso o processo seletivo de entrada, mas fiz todos os esforços e fui aprovada. Saliento que ao ingressar no curso de Especialização já tinha a pretensão de desenvolver uma pesquisa científica no âmbito de Mestrado e Doutorado nesta Universidade e que fosse especificamente ligado à temática do Trabalho e Educação.

Assim, defini a construção do meu objeto de investigação, juntamente com a problemática central da pesquisa, de forma estruturada, planejada e baseada em minha experiência profissional e anseios dela oriundos, procurando articular ambos com minha trajetória acadêmica. Isso resultou num eterno aprendizado acadêmico que se manifestaria de forma integral em minha trajetória pessoal e profissional.

No ano de 2009 finalizei o curso tendo como culminância a construção de um artigo de conclusão, intitulado *PROUNI: Instrumento de democratização do acesso ao Ensino Superior, ou mero estímulo à expansão das Instituições de Ensino Superior-Privadas?* Ao final dessa etapa, percebi o quanto ela tinha sido valiosa, uma vez que me senti realizada do início ao fim, pois não só escrevi, mas compreendi e refleti muito sobre o meu percurso de estudos. Foi, nesse sentido, um processo de amadurecimento de minhas potencialidades como uma estudante em vias de ingressar no Mestrado.

A avaliação que faço desse percurso acadêmico em minha vida é que ele me trouxe contribuições valiosas, representando mais uma etapa vencida com êxito, transpondo os limites das disciplinas do curso.

Ainda retomando um pouco sobre a minha vida profissional, ressalto que comecei a atuar como Inspetora Escolar na rede estadual, lotada na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia/MG, e posteriormente, por 9 meses, na rede Municipal de ensino. Por ocasião desse cargo desenvolvi atividades de grande responsabilidade, assessorando e orientando as escolas e os profissionais nas suas atividades administrativas e pedagógicas.

A partir do ano de 2010 passei a me envolver também em ações voltadas à organização e capacitação continuada de docentes da rede estadual de educação de Uberlândia. No ano de 2013 atuei como orientadora de estudos aos docentes da educação básica, em Língua Portuguesa junto ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do governo federal, em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e SEE/MG. O curso de formação foi ministrado no período noturno em escolas da rede estadual.

Desenvolvi esse trabalho por possibilitar-me um enorme acesso às mais diversas experiências pessoais e profissionais, a partir da vivência com os professores do ensino básico, além de saber que traria bons resultados para as escolas, os alunos e os docentes.

Diante desse conjunto de ações e atividades desenvolvidas durante a minha prática profissional, e também na relação com a escola, inúmeras questões fizeram-me problematizar e refletir sobre as condições de trabalho dos docentes com os quais tive contato direto.

Experimentei um movimento contínuo de análise e crítica do cotidiano das escolas estaduais às quais estive vinculada. Durante minha prática, mediante um olhar de curiosa pesquisadora, sentia uma inquietação de pesquisar o tema presente neste estudo.

Analisei constantemente a relação entre a escola e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, enquanto gestora do sistema de ensino estadual. Em suma, percebi que é imprescindível reconhecer que a *Instituição Escolar* é um espaço possível de execução de sua função social.

Sendo assim, esse cargo possibilitou-me o contato mais amplo dessa realidade e, assim, percebi que carecia de aprofundamento. Por isso, a importância de um estudo dessa natureza, por meio do qual se expande os horizontes críticos sobre a realidade e aponta possíveis caminhos para solucionar os entraves vivenciados por professores e escolas da Educação Básica.

Em 2006 atuei como professora nas séries iniciais do ensino básico, na rede estadual de Minas Gerais na Escola Estadual Padre Mário Foretan, por um período de 3 meses. A partir também dessa experiência, senti o interesse em compreender como o trabalho do professor do ensino básico é submetido a tantas mudanças. Minha experiência nesse período foi de muita dedicação e amor, entretanto, com vivências de um trabalho precário e intensificado. Nessa época precisava conciliar mais de um vínculo empregatício, sendo também Inspetora Escolar na rede municipal, igual a muitos professores nos dias atuais, não tendo, portanto, muita disponibilidade para o lazer com a família e amigos, dentre outras atividades que fazem parte da sociabilidade humana, ou seja, a sobrecarga de trabalho tornou-se natural em meu cotidiano de trabalho. Assim, desisti da docência e permaneci atuando apenas na Inspeção Escolar.

Durante essa pequena trajetória docente e nas relações que ali estabeleci com os alunos e a direção, inúmeras questões conduziam-me a problematizar e a refletir inclusive sobre a minha prática e os desafios enfrentados naquele contexto.

Sentia a necessidade de interpretar o conjunto das situações ali vivenciadas, numa tentativa de (re)conciliá-la com a teoria oriunda da minha formação como pedagoga. Considero, assim, a relação com a comunidade um pressuposto básico para as ações no espaço político e pedagógico da escola. A escola, nesse contexto, torna-se um eterno campo de possibilidades, como produtora e potencializadora de vínculos sociais solidários e como espaço fundamental de expansão da vida.

A partir desse contexto, e já produzindo um olhar direcionado para dentro da instituição, na relação do estar junto com a docência, ocupei um lugar de “pesquisadora”, enfrentando os desafios na perspectiva de compreender melhor o trabalho docente, o que se traduziu no objeto de análise deste trabalho, dentre eles a questão da sobrecarga e o acúmulo de trabalho enfrentado pelos docentes no contexto de avaliação docente nas suas diversas formas.

Assim sendo, as tensões percebidas no contexto escolar da rede estadual de educação básica, e concernentes ao trabalho docente, indicaram-me uma possível problematização à compreensão das condições reais a que esse segmento profissional estava sujeito.

Em 2011, atuei como docente em uma instituição de ensino superior privada, no Curso de Especialização em Inspeção Escolar no Curso de especialização – *lato sensu* em Inspeção Escolar nas cidades de Uberlândia e Capinópolis/MG, na modalidade presencial. Esse foi um trabalho muito prazeroso pois era diretamente ligado ao meu fazer diário como Inspetora Escolar, o que então me possibilitou um espaço de (re)criação e (re)invenção desse fazer, de modo que o meu fazer diário foi trazido para a sala de aula sob uma nova abordagem, ou seja,

abordagem prática e didática do que eu já fazia numa perspectiva de socializar as práticas e ao mesmo tempo os desafios desse cargo que era muito almejado por vários profissionais da educação.

A avaliação que faço quanto a esse trabalho é que, apesar de desafiador, por ser a minha primeira experiência como docente nesse nível de ensino, adquiri novos aprendizados. Percebi o quão prazeroso era, uma vez que os alunos possuem uma amadurecimento intelectual diferente. Assim, me identifiquei muito com esse trabalho, mesmo não dando continuidade a ele, pois almejava o ingresso no Mestrado e, assim, estive focada.

Já trilhando os caminhos para o Mestrado, em abril de 2011, comecei a participar como membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES) da UFU, grupo que reúne discussões e estudos teóricos importantes acerca das categorias Trabalho e Educação e sua relação como a Sociedade. Foi, e ainda é, motivo de muito orgulho poder participar deste seletor grupo no âmbito da UFU.

Nesse contexto, desde os anos de atuação como pedagoga e educadora, incluindo o período de ingresso no GPTES, debruço-me sobre os estudos relacionados ao *Trabalho e Educação*, ação intensificada com a minha participação nos mais diversos eventos na área ligados a esta temática de pesquisa. Minha produção intelectual tem sido relacionada à produção científica da área, havendo o empreendimento de vários esforços para o maior envolvimento com tal temática.

Desde o começo de minha atuação como Inspetora Escolar na rede estadual Mineira e, também docente do ensino básico e superior – através das inúmeras experiências vivenciadas, já me senti instigada a compreender o trabalho desse profissional da rede estadual de ensino de Uberlândia, onde trabalhei no período de 2006 até 2014. Ressalto que tendo em vista a estreita relação com docentes, fui influenciada na decisão de pesquisar sobre o trabalho docente.

Ao observar o trabalho pedagógico da escola, questionava e refletia sobre os dispositivos problematizadores da própria perspectiva escolar, motivando-me fortemente para o caminho da pesquisa. Foi a partir dessas preocupações que, ao buscar o ingresso no Mestrado, estruturei a minha proposta de investigação, a qual foi inserida na linha de pesquisa *Trabalho, Sociedade e Educação*.

Nessa perspectiva, a presente tese representa uma sistematização de meus interesses acadêmicos e científicos. Portanto, conhecer mais a fundo as avaliações de desempenho individual docente e o SIMAVE, como ferramentas de gestão e suas implicações no trabalho dos docentes em Minas Gerais no ensino público básico, faz-se muito relevante, haja vista ser

uma oportunidade de aprofundamento e continuidade da pesquisa concluída ao longo do Mestrado em 2016, sobretudo orientada, com muito rigor, pela estimada professora Fabiane Santana Previtali, exímia profissional, motivo pelo qual lhe tenho muitíssimo apreço e gratidão. Por meio desta pesquisa, foram balizadas e sistematizadas as ideias norteadoras de nossas evidências acerca dos impactos do processo de controle do trabalho discente no trabalho docente, face à nova gestão pública, especificamente no que se refere à avaliação de desempenho individual docente. Saliento, ainda, que tratei do ensino básico da rede pública devido à minha escolarização no nível básico ter sido quase que de forma integral na rede pública e a trajetória de minha amada mãe, também docente aposentada da rede estadual, somadas à minha gratidão pelo acesso ao ensino público.

Outra imensa motivação para a presente pesquisa doutoral foi o nascimento de minha preciosa filha *Isadora*, em 2019, paralelamente ao doutorado. *Assim, a cada ideia concebida, a cada registro materializando as reflexões e leituras pensava nela, fortalecendo-me a cada dia para concluir com êxito e amor este tão privilegiado curso.* Toda a sistematização do trabalho foi muito gratificante, pois a minha filha é a minha razão de viver e foi, por todos os 4 anos, a minha referência e força.

Portanto, sou muitíssimo grata pela oportunidade de poder realizar dois grandes e desafiadores sonhos: *continuar meus estudos num programa de tamanho prestígio na área da educação, como o PPGED, tornando-me uma Doutora em Educação, e ser mãe.* O doutorado constituiu-se em uma das experiências mais ricas e marcantes que vivenciei enquanto processo de formação humana e, ao mesmo tempo, de aprofundamento teórico e prático das questões educacionais. E finalizo dizendo que sinto-me muito honrada em saber que contribuirei teoricamente nas pesquisas em andamento dessa importantíssima Universidade Federal, da qual tenho muito orgulho em ter sido aluna por vários anos.

Minha enorme gratidão a todos os mestres que caminharam comigo e me apoiaram nesse percurso lindo que foi estar na Universidade!!

ANEXO A – PLANO DE GESTÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL

(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 MOMJENTO DATA	2º MOMJENTO DATA	OBSERVAÇÃO
		<u> / / </u>	<u> / / </u>	
		LEGENDA	LEGENDA	
7- INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES				

Assinatura chefia

Assinatura servidor _____

Legenda: A - Executou as ações e alcançou a meta D - Executou parcialmente as ações e não alcançou a meta
B - Executou as ações e alcançou parcialmente a meta E - Não executou as ações e não alcançou a meta
C - Executou as ações e não alcançou a meta

Fonte: Minas Gerais (2009).

ANEXO B – TERMO DE AVALIAÇÃO



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Período avaliatório:

01/01/___a 31/12/___

ANEXO II

(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 Especificar:	
Unidade de Exercício	SRE	
IDENTIFICAÇÃO DOS MEMBROS DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO		
1) Nome do Presidente da Comissão	Masp	
	Cargo/função	
Assinatura:		
2) Nome do membro titular	Masp	
	Cargo/função	
Assinatura:		
3) Nome do membro titular	Masp	
	Cargo/função	
Assinatura:		
4) Nome do membro titular	Masp	
	Cargo/função	
Assinatura:		
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>	
<p>ASSINATURA DE TESTEMUNHAS (EM CASO DE RECUSA DO SERVIDOR EM ASSINAR)</p>	
<p>Testemunha 1 - Servidor / Masp</p>	<p>Testemunha 2 - Servidor / Masp</p>



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Período avaliatório:

01/01/_a 31/12/_

ANEXO II – TERMO DE AVALIAÇÃO - PARTE I Pág. 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)		
<p>a) Selecionar o tema que melhor especifica a necessidade de capacitação do servidor</p> <p>() ética () técnicas de ensino () informática</p> <p>() planejamento () gestão de projetos escolares () redação oficial</p> <p>() relacionamento interpessoal () avaliação da aprendizagem</p> <p>() outro / especificar _____</p>		
<p>b) Sugestões para melhoria do desempenho do servidor:</p> <p>Assinatura chefia imediata/masp: _____</p>		



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Período avaliatório:

01/01/_a 31/12/_

ANEXO II – TERMO DE AVALIAÇÃO – PARTE I

(Formulário opcional: quando houver manifestação de representante de sindicato ou associação)

IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR (A)		
Nome	MASP	Nº Adm./cargo
Cargo/função – Disciplina	Cargo Comissionado / Função Gratificada () Sim () Não Especificar:	
Unidade de Exercício	SRE	
MANIFESTAÇÃO DO REPRESENTANTE DE SINDICATO OU ASSOCIAÇÃO		
Nome do Sindicato ou Associação:		
<p>Data: ____ / ____ / ____ Assinatura representante sindicato/ RG:</p> <p>_____</p>		
Observações:		

Fonte: Minas Gerais (2009).

ANEXO C – TERMO DE AVALIAÇÃO

(a que se refere a Resolução SEE/MG nº 10.167, de 20 de maio de 2020)

SEE	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO GESTOR ESCOLAR - ADGE TERMO DE AVALIAÇÃO		
1. IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR AVALIADO			
Nome:			Nº Cargo/admissão:
Cargo/Função:			
Escola:			Código Escola:
2. IDENTIFICAÇÃO DA CHEFIA IMEDIATA			
Nome:		Masp:	
Cargo/Função:		SRE:	
3. IDENTIFICAÇÃO DO AVALIADOR			
(X) Chefia Imediata () Auto-avaliação do servidor			
4. CICLO DE AVALIAÇÃO			
		01/01/2021 a 31/12/2021	
5. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO			
		DESEMPENHO	

[illegible]

SEE	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO GESTOR ESCOLAR - ADGE TERMO DE AVALIAÇÃO GESTÃO ADMINISTRATIVA-FINANCEIRA												FL.03/05 Nº de Folhas	
COMPROMISSO / INDICADOR	COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	N/A	DESEMPENHO											TOTAL DE PONTOS
			Muito abaixo do acordado				Abaixo do		Próximo ao acordado			Pleno		
			0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
Habilitação da Caixa Escolar	Organiza e apresenta à SRE, até o último dia útil do mês de fevereiro do ano subsequente, a documentação atualizada para habilitação da Caixa Escolar.													
	Gerencia recursos financeiros necessários à manutenção e conservação da unidade escolar e à realização de projetos e atividades educacionais.													
	Realiza planejamento financeiro para execução dos recursos disponíveis.													
Status da Caixa Escolar	Fornece, com fidedignidade, os dados relativos à Caixa Escolar, solicitados pela SEE, em meios físicos e nos sistemas, observando os prazos estabelecidos.													
	Presta contas das ações realizadas, durante o período de exercício da direção da escola e da presidência da Caixa Escolar, observando as legislações e normas que regulamentam a execução administrativa e financeira da escola.													
	Assegura a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar, responsabilizando-se por todos os atos praticados na gestão administrativa-financeira da escola.													
	Assegura a regularidade da situação fiscal da Caixa Escolar nas receitas federal, estadual e municipal.													
	Transmite, tempestivamente, todas as declarações que se fazem necessárias para manutenção da Caixa Escolar em situação regular.													
Saldo de contas bancárias	Apresenta os saldos financeiros existentes em contas bancárias de movimentação de recursos públicos destinados a projetos e atividades educacionais, apurados no último dia de cada mês do exercício financeiro.													
Regularização de Patrimônio Móvel	Comunica à SRE a necessidade de intervenção na rede física da escola e realiza, quando autorizado pela SRE, serviços de manutenção da infraestrutura, para garantir boas condições dos espaços escolares.													
	Zela pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e do mobiliário escolar, prezando continuamente pela preservação e, quando necessário, atuando pela recuperação do patrimônio.													
Aquisição de produtos da agricultura familiar (estadual)	Garante a boa gestão da alimentação escolar, no que diz respeito à aquisição, à conservação de gêneros alimentícios e à aplicação das orientações da SEE quanto à merenda escolar.													
	Acompanha a execução do plano de trabalho individual dos servidores da unidade escolar e valida o relatório de atividades elaborado por cada servidor, conforme indicado pela Resolução 4.310/2020 (anexo V), para a manutenção da regularidade da vida funcional de seus servidores, com o apoio de sua equipe - Secretário de Escola e Vice-Diretor de Escola;													
														0

6. CONCLUSÕES E INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES SOBRE O DESEMPENHO DO GESTOR ESCOLAR AVALIADO		FL.05/05 Nº de Folhas
DATA:		
ASSINATURA/MASP CHEFIA:		

ANEXO D - PLANO DE DESENVOLVIMENTO

	PLANO DE DESENVOLVIMENTO	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO GESTOR ESCOLAR - ADGE	FL.01/08 Nº de Folhas
1- IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR / GESTOR ESCOLAR AVALIADO			
Nome:		Masp:	
Cargo/Função:		Unidade de Lotação (SRE):	
Escola:		Código Escola:	
2- IDENTIFICAÇÃO DA CHEFIA IMEDIATA (SUPERINTENDENTE REGIONAL DE ENSINO)			
Nome:		Masp:	
Cargo:		SRE:	
3 – PERÍODO AVALIATÓRIO OU ETAPA DE AVALIAÇÃO: 01/01/2020 a 31/12/2020			
4 – DIAGNÓSTICO DAS HABILIDADES (PONTOS FORTES)			
Cite os pontos de destaque do Gestor Escolar, habilidades e atitudes que ele possui e que podem facilitar o cumprimento das metas dentro da organização (máximo de 8 itens).			
5 - REGISTRO DE OBSERVAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO GESTOR ESCOLAR NO PERÍODO / FEEDBACK DO AVALIADOR			
As ponderações sobre pontos fortes e fracos aceleram o processo de autodesenvolvimento e capacitação. O feedback, portanto, é uma ferramenta eficaz para melhoria do desempenho pessoal e profissional. Baseie seu feedback em fatos ocorridos ao longo do ciclo de avaliação.			
6 - ACOMPANHAMENTOS:			

SEE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO 6.1 COMPROMISSOS / COMPETÊNCIAS GERAIS	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO GESTOR ESCOLAR - ADGE		FL.02/08 Nº de Folhas
COMPROMISSOS GERAIS ASSUMIDOS / COMPETÊNCIAS TÉCNICAS		ACOMPANHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS		
		— / —	— / —	AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO
		LEGENDA 1º ACOMP	LEGENDA 2º ACOMP	
Responde integralmente pela escola, exercendo, em regime de dedicação exclusiva, as funções de direção, mantendo-se permanentemente à frente da instituição, no exercício do cargo comissionado de Diretor de Escola.				
Pratica condutas probas, que levem em consideração os princípios que regem a administração pública com vistas a uma gestão eficiente e capaz de elevar a qualidade de ensino da escola.				
Representa oficialmente a escola, tornando-a aberta aos interesses da comunidade, estimulando o envolvimento dos estudantes, pais e/ou responsáveis, professores e demais membros da equipe escolar por meio de uma gestão democrática, participativa e transparente, voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes.				
Cumpre e faz cumprir as legislações em vigor, portarias, resoluções, programas, projetos e orientações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.				
Desenvolve gestão escolar contemplando as dimensões: administrativa e financeira, de pessoas e pedagógica, na perspectiva da gestão democrática, participativa e transparente voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes.				
Participa, integralmente, das ações formativas ofertadas pela SEE				
LEGENDA PARA O CAMPO ACOMPANHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS: A - Desempenho Pleno B - Desempenho Próximo ao acordado C - Desempenho Abaixo do acordado			DATA: ASSINATURA/MASP GESTOR ESCOLAR:	

SEE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO 6.2 GESTÃO PEDAGÓGICA		AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO GESTOR ESCOLAR - ADGE				FL.03/08 Nº de Folha	
COMPROMISSOS ASSUMIDOS								
<div>-Zelar para que a escola ofereça serviços educacionais de qualidade;</div> <div>-Assumir pleno compromisso na execução de plano de ação da unidade escolar, em prol da melhoria dos indicadores educacionais;</div> <div>-Apoiar o desenvolvimento da avaliação pedagógica e tomar pública a evolução dos indicadores da unidade para toda a comunidade escolar;</div> <div>-Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos discentes e sanar as dificuldades apontadas nas avaliações internas e externas;</div> <div>-Incentivar a frequência e a permanência dos estudantes na unidade escolar, monitorar as ausências, implementando ações imediatas para a normalização da frequência escolar, em conformidade com a legislação vigente;</div> <div>-Lançar, tempestivamente, os dados da unidade escolar, no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), zelando pela fidedignidade das informações, de acordo com as normas da Secretaria, bem como adotar medidas para garantir o lançamento dos dados nos sistemas por parte dos demais servidores da escola, conforme calendário;</div> <div>-Garantir a legalidade, autenticidade e a regularidade do funcionamento da escola e da vida escolar dos estudantes;</div> <div>-Promover a participação nas avaliações externas com vistas a garantir a presença de, no mínimo, 80% (oitenta por cento) dos estudantes.</div>								
COMPROMISSO / INDICADOR	DIAGNÓSTICO INICIAL	META PACTUADA	/	/	COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	ACOMPANHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS		
			SITUAÇÃO DO INDICADOR - 1º ACOMP	SITUAÇÃO DO INDICADOR - 2º ACOMP		/	/	AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO
						LEGENDA 1º ACOMP	LEGENDA 2º ACOMP	
Atualização de dados e informações nos sistemas oficiais da SEE	----		Adota medidas para garantir a tempestividade do lançamento de registros de dados e informações nos sistemas oficiais da SEE (SIMADE; Diário Escolar Digital - DED), orientando sua equipe e monitorando o processo ao longo de todo o ano.					
			Garante a fidedignidade dos dados e informações registradas nos sistemas oficiais da SEE (SIMADE; Diário Escolar Digital - DED), de acordo com as normas da SEE.					
Frequência dos estudantes			Acompanha periodicamente a frequência das turmas, acessando regularmente aos sistemas oficiais da SEE (SIMADE; Diário Escolar Digital - DED).					
			Adota medidas contínuas para incentivar a permanência dos estudantes na unidade escolar, realizando, em conjunto com o(s) Vice-Diretor(es), visitas periódicas às turmas e mantendo diálogo constante com as famílias, dentre outras estratégias.					
			Monitora as ausências dos estudantes, orientando e acompanhando sua equipe na implementação de ações imediatas para a normalização da frequência escolar, em conformidade com a legislação vigente.					
Acompanhamento da aprendizagem			Acompanha regularmente o lançamento de notas dos estudantes, pelos docentes, nos sistemas oficiais da SEE (SIMADE; Diário Escolar Digital - DED).					
			Orienta e monitora sua equipe quanto à adoção de estratégias para garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, acompanhando, em conjunto com o(s) Especialista(s) em Educação Básica, o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas turmas.					
			Acompanha a realização dos Conselhos de Classe, identificando, juntamente com o(s) Especialista(s) em Educação Básica, as demandas levantadas pela equipe pedagógica e atuando para prover os meios e/ou recursos necessários para garantir a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.					

SEE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO 6.2 GESTÃO PEDAGÓGICA				AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO GESTOR ESCOLAR - ADGE				FL.04/08 Nº de Folhas
COMPROMISSO / INDICADOR	DIAGNÓSTICO INICIAL	META PACTUADA	/	/	COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	ACOMPANHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS			
			SITUAÇÃO DO INDICADOR - 1º ACOMP	SITUAÇÃO DO INDICADOR - 2º ACOMP		/	/	AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO	
						LEGENDA 1º ACOMP	LEGENDA 2º ACOMP		
Desempenho na aprendizagem	Aguardando divulgação oficial do resultado 2019				Apoia o desenvolvimento da avaliação pedagógica e torna pública a evolução dos indicadores da unidade para toda a comunidade escolar.				
					Propicia a realização de avaliações diagnósticas frequentes, a fim de verificar habilidades e competências consolidadas pelos estudantes, induzindo o caráter diagnóstico e formativo da avaliação como uma prática permanente em sua equipe pedagógica.				
Equidade na aprendizagem	Aguardando divulgação oficial do resultado 2019				Mobiliza esforços, alocando recursos físicos, humanos e/ou financeiros para execução das estratégias de intervenção pedagógica aos estudantes com maior desafagem de aprendizagem.				
Participação nas avaliações externas	Aguardando divulgação oficial do resultado 2019				Promove e incentiva a participação dos estudantes nas avaliações externas, com vistas a garantir que, no mínimo, 80% (oitenta por cento) dos discentes sejam avaliados.				
Regularidade da vida escolar dos estudantes	----				Orienta e acompanha o trabalho de sua equipe, garantindo a legalidade, a autenticidade e a regularidade do funcionamento da escola e da vida escolar dos estudantes.				
		Não há indicador quantitativo correspondente							
REGIME DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (REANP)					Coordena e participa do processo de adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, conforme orientações do Conselho Estadual de Educação.				
					Reorganiza o Calendário Escolar, conforme orientações da SEE.				
					Organiza e monitora o REANP no âmbito da escola, acompanhando os registros das ações relativas ao Plano de Estudos Tutorados (PET) e procede com o envio, em período e canal de comunicação indicado pela SEE, para controle e registro pela SRE, conforme indicado pela Resolução 4.310/2020 (anexos I e VI).				
					Solicita ao corpo docente as atividades escolares que deverão ser apresentadas ao EEB ou ao Vice-Diretor, em conformidade com as orientações enviadas pela SEE e acompanha, juntamente com o EEB, todo o processo de execução para as orientações e intervenções necessárias.				
					Fomenta o acesso dos estudantes ao REANP, buscando estratégias diversas para divulgação das informações à comunidade escolar, mantendo contato com os estudantes e seus responsáveis.				

LEGENDA PARA O CAMPO ACOMPANHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS: A - Desempenho Pleno B - Desempenho Próximo ao acordado C - Desempenho Abaixo do acordado D - Desempenho Muito abaixo do acordado N/A - Não aplicável no período	DATA: ASSINATURA/MASPGESTOREScolar: ASSINATURA/MASP CHEFIA:
---	---

SEE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO 6.3 GESTÃO ADMINISTRATIVA-FINANCEIRA	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO GESTOR ESCOLAR - ADGE				FL.05/08 Nº de Folhas		
<p>COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p> <p>-Prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência da Caixa Escolar, observando as legislações e normas que regulamentam a execução administrativa e financeira da escola;</p> <p>-Realizar o preenchimento das informações obrigatórias das fichas cadastrais de todos os estudantes da unidade escolar no SIMADE, revisando constantemente o endereço residencial e a necessidade de provimento de transporte escolar para cada estudante, sinalizando o modal utilizado;</p> <p>-Acompanhar, constantemente, o consumo eficiente dos recursos de energia elétrica, água, telefonia e demais insumos utilizados na unidade escolar;</p> <p>-Garantir a boa gestão da alimentação escolar, no que diz respeito à aquisição, à conservação de gêneros alimentícios e à aplicação das orientações da Secretaria;</p> <p>-Comunicar à Superintendência Regional de Ensino (SRE) a necessidade de intervenção na rede física da escola e realizar, quando autorizado pela SRE, serviços de manutenção da infraestrutura, para garantir boas condições dos espaços escolares;</p> <p>-Zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar, prezando pela preservação e recuperação, quando necessário;</p> <p>-Assegurar a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar, responsabilizando-me por todos os atos praticados na gestão financeira da escola;</p> <p>-Manter regular a situação fiscal da Caixa Escolar nas receitas federal, estadual e municipal;</p> <p>-Fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela Secretaria, em meios físicos e nos sistemas, observando os prazos estabelecidos.</p>								
COMPROMISSO / INDICADOR	DIAGNÓSTICO INICIAL	META PACTUADA	— / —	— / —	COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	ACOMPANHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS		
			SITUAÇÃO DO INDICADOR-1º ACOMP	SITUAÇÃO DO INDICADOR-2º ACOMP		— / —	— / —	AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO
			LEGENDA 1º ACOMP	LEGENDA 2º ACOMP				
Habilitação da Caixa Escolar					Organiza e apresenta à SRE, até o último dia útil do mês de fevereiro do ano subsequente, a documentação atualizada para habilitação da Caixa Escolar.			
					Gerencia recursos financeiros necessários à manutenção e conservação da unidade escolar e à realização de projetos e atividades educacionais.			
					Realiza planejamento financeiro para execução dos recursos disponíveis.			
Status da Caixa Escolar					Fornecer, com fidedignidade, os dados relativos à Caixa Escolar, solicitados pela SEE, em meios físicos e nos sistemas, observando os prazos estabelecidos.			
					Presta contas das ações realizadas, durante o período de exercício da direção da escola e da presidência da Caixa Escolar, observando as legislações e normas que regulamentam a execução administrativa e financeira da escola.			
					Assegura a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar, responsabilizando-se por todos os atos praticados na gestão administrativa-financeira da escola.			
					Assegura a regularidade da situação fiscal da Caixa Escolar nas receitas federal, estadual e municipal.			
					Transmite, tempestivamente, todas as declarações que se fazem necessárias para a manutenção da Caixa Escolar em situação regular.			

SEE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO 6.3 GESTÃO ADMINISTRATIVA-FINANCEIRA				AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO GESTOR ESCOLAR - ADGE					FL.06/08 Nº de Folhas
COMPROMISSO / INDICADOR	DIAGNÓSTICO INICIAL	META PACTUADA	/	/	COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	ACOMPANHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS				
			SITUAÇÃO DO INDICADOR - 1º ACOMP	SITUAÇÃO DO INDICADOR - 2º ACOMP		/	/	AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO		
						LEGENDA 1º ACOMP	LEGENDA 2º ACOMP			
Saldo de contas bancárias					Apresenta os saldos financeiros existentes em contas bancárias de movimentação de recursos públicos destinados a projetos e atividades educacionais, apurados no último dia de cada mês do exercício financeiro.					
Regularização de Patrimônio Móvel					Comunica à SRE a necessidade de intervenção na rede física da escola e realiza, quando autorizado pela SRE, serviços de manutenção da infraestrutura, para garantir boas condições dos espaços escolares.					
					Zela pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e do mobiliário escolar, prezando continuamente pela preservação e, quando necessário, atuando pela recuperação do patrimônio.					
Aquisição de produtos da agricultura familiar					Garante a boa gestão da alimentação escolar, no que diz respeito à aquisição, à conservação de gêneros alimentícios e à aplicação das orientações da SEE quanto à merenda escolar.					

LEGENDA PARA O CAMPO ACOMPANHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS: A - Desempenho Pleno B - Desempenho Próximo ao acordado C - Desempenho Abaixo do acordado D - Desempenho Muito abaixo do acordado N/A - Não aplicável no período	DATA: ASSINATURA/MASP GESTOR ESCOLAR: ASSINATURA/MASP CHEFIA:
---	---

SEE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO 6.4 GESTÃO DE PESSOAS		AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO GESTOR ESCOLAR - ADGE			FL.07/08 Nº de Folhas	
<p>COMPROMISSOS ASSUMIDOS:</p> <p>-Estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação, possibilitando, sempre que possível, a participação dos mesmos nos processos de formação continuada e qualificação, observando as normas;</p> <p>-Organizar o quadro de pessoal e controlar a frequência dos servidores;</p> <p>-Manter atualizados os registros da vida funcional do servidor em meios físicos e nos sistemas;</p> <p>-Conduzir a Avaliação de Desempenho da equipe da escola.</p>							
COMPROMISSO / INDICADOR	DIAGNÓSTICO INICIAL	META PACTUADA			COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	ACOMPANHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS	
			SITUAÇÃO DO INDICADOR - 1º ACOMP	SITUAÇÃO DO INDICADOR - 2º ACOMP		LEGENDA 1º ACOMP	LEGENDA 2º ACOMP
Formação dos servidores	<p>----</p> <p>Não há indicador quantitativo correspondente</p>		Identifica e divulga aos servidores da unidade escolar as oportunidades de formação oferecidas pela rede estadual e/ou parceiros, incentivando-os à qualificação contínua e possibilitando, sempre que possível, a participação dos mesmos, observadas as normas estabelecidas pela SEE.				
			Propicia o desenvolvimento profissional dos servidores da unidade escolar, promovendo, em conjunto com Vice-Diretor(es) e Especialista(s) em Educação Básica, momentos de formação em serviço, a fim de desenvolver novas competências e habilidades.				
Regularidade do Quadro de Pessoal			Organiza o quadro de pessoal e o quadro de horário, de acordo com as normas, orientações e prazos da SEE.				
			Reune os servidores efetivos da escola, no período de planejamento do ano escolar subsequente, para a distribuir todos os cargos e funções da unidade de ensino, registrando em ata a atribuição de turmas e/ou aulas.				
			Cadastra, tempestivamente, no Sistema de Designação de Pessoal - SYSADP, a solicitação de vagas em cargo vago ou substituições necessárias, de acordo com os limites do comporta da escola.				
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO			Divulga os instrumentos de Avaliação de Desempenho e o cronograma do processo, estabelecido anualmente pela SEE, à todos os servidores avaliados na unidade escolar.				
			Elabora o PGDI, em conjunto com cada servidor avaliado, registrando as metas acordadas e as ações de desenvolvimento e realiza os acompanhamentos periódicos, conforme frequência e cronograma estabelecido pela SEE, promovendo feedbacks que visem ao desenvolvimento dos servidores de sua equipe.				
			Acompanha regularmente os servidores em estágio probatório na unidade escolar, adotando tempestivamente as medidas legais previstas para apuração da aptidão e da frequência, até a conclusão do estágio, com a emissão do Parecer Conclusivo.				
			Mantém atualizado o Sistema de Avaliação de Desempenho (SISAD), registrando os PGDIs e seus acompanhamentos, bem como o Termo de Avaliação e a Notificação dos servidores avaliados na unidade escolar, conforme cronograma estabelecido pela SEE.				

SEE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO 6.4 GESTÃO DE PESSOAS				AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO GESTOR ESCOLAR - ADGE					FL.08/08 Nº de Folhas
COMPROMISSO / INDICADOR	DIAGNÓSTICO INICIAL	META PACTUADA	— / —	— / —	COMPETÊNCIAS TÉCNICAS	ACOMPANHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS				
			SITUAÇÃO DO INDICADOR - 1º ACOMP	SITUAÇÃO DO INDICADOR - 2º ACOMP		— / —	— / —	AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO		
						LEGENDA 1º ACOMP	LEGENDA 2º ACOMP			
Frequência servidores	----	Não há indicador quantitativo correspondente			Controla a frequência dos servidores, zelando pela fidedignidade dos registros de ponto, bem como pelo cumprimento dos deveres legais de assiduidade e pontualidade.					
					Assegura o preenchimento e o envio tempestivo do Relatório de Pagamento e da Guia de Ocorrência para a SRE, responsabilizando-se, juntamente com o Secretário Escolar e/ou o Inspetor Escolar, pela veracidade das informações contidas nos documentos, relativas à frequência e à vida funcional dos servidores em exercício na escola.					
Registro e regularidade da vida funcional dos servidores	----	Não há indicador quantitativo correspondente			Mantém regulares e atualizados os registros da vida funcional do servidor em meios físicos e nos sistemas.					
Regime Especial de Teletrabalho	----	Não há indicador quantitativo correspondente			Elabora plano de escalonamento/rodízio de servidores que, excepcionalmente, executem suas atividades em regime presencial na unidade escolar, e procede com o envio, em período e canal de comunicação indicado pela SEE, para aprovação pela SRE, conforme indicado pela Resolução 4.310/2020 (anexo II).					
					Elabora mapeamento escolar de viabilidade e prioridades para implementação do Regime Especial de Teletrabalho na unidade escolar e procede com o envio, em período e canal de comunicação indicado pela SEE, para controle e registro pela SRE, conforme indicado pela Resolução 4.310 /2020 (anexo III).					
					Designa atividades aos servidores da unidade escolar em regime especial de teletrabalho, mediante preenchimento de plano de trabalho individual, conforme indicado pela Resolução 4.310 /2020 (anexo IV).					
					Acompanha a execução do plano de trabalho individual dos servidores da unidade escolar e valida o relatório de atividades elaborado por cada servidor, conforme indicado pela Resolução 4.310/2020 (anexo V), para a manutenção da regularidade da vida funcional de seus servidores, com o apoio de sua equipe - Secretário de Escola e Vice-Diretor de Escola;					

LEGENDA PARA O CAMPO ACOMPANHAMENTO DAS COMPETÊNCIAS: A - Desempenho Pleno B - Desempenho Próximo ao acordado C - Desempenho Abaixo do acordado D - Desempenho Muito abaixo do acordado N/A - Não aplicável ao período	DATA: ASSINATURA/MASP GESTOR ESCOLAR: ASSINATURA/MASP CHEFIA:
---	---

[illegible]

SEE		AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO GESTOR ESCOLAR - ADGE RELATÓRIO SUBSIDIÁRIO													FL.04/05 Nº de Folha 214				
COMPROMISSO / INDICADOR		COMPETÊNCIAS TÉCNICAS										DESEMPENHO					OBSERVAÇÕES		
												N/A	Muito abaixo do acordado			Abaixo do acordado		Próximo ao acordado	
Formação dos servidores		Identifica e divulga aos servidores da unidade escolar as oportunidades de formação oferecidas pela rede estadual e/ou parceiros, incentivando-os à qualificação contínua e possibilitando, sempre que possível, a participação dos mesmos, observadas as normas estabelecidas pela SEE.																	
		Propicia o desenvolvimento profissional dos servidores da unidade escolar, promovendo, em conjunto com Vice-Diretor (es) e Especialista(s) em Educação Básica, momentos de formação em serviço, a fim de desenvolver novas competências e habilidades.																	
Regularidade do Quadro de Pessoal		Organiza o quadro de pessoal e o quadro de horário, de acordo com as normas, orientações e prazos da SEE.																	
		Reune os servidores efetivos da escola, no período de planejamento do ano escolar subsequente, para a distribuir todos os cargos e funções da unidade de ensino, registrando em ata a atribuição de turmas e/ou aulas.																	
		Cadastra, tempestivamente, no Sistema de Designação de Pessoal - SYSADP, a solicitação de vagas em cargo vago ou substituições necessárias, de acordo com os limites do comporta da escola.																	
Avaliação de desempenho		Divulga os instrumentos de Avaliação de Desempenho e o cronograma do processo, estabelecido anualmente pela SEE, a todos os servidores avaliados na unidade escolar.																	
		Elabora o PGDI, em conjunto com cada servidor avaliado, registrando as metas acordadas e as ações de desenvolvimento e realiza os acompanhamentos periódicos, conforme frequência e cronograma estabelecido pela SEE, promovendo feedbacks que visem ao desenvolvimento dos servidores de sua equipe.																	
		Acompanha regularmente os servidores em estágio probatório na unidade escolar, adotando tempestivamente as medidas legais previstas para apuração da aptidão e da frequência, até a conclusão do estágio, com a emissão do Parecer Conclusivo.																	
		Mantém atualizado o Sistema de Avaliação de Desempenho (SISAD), registrando os PGDIs e seus acompanhamentos, bem como o Termo de Avaliação e a Notificação dos servidores avaliados na unidade escolar, conforme cronograma estabelecido pela SEE.																	
Frequência servidores		Controla a frequência dos servidores, zelando pela fidedignidade dos registros de ponto, bem como pelo cumprimento dos deveres legais de assiduidade e pontualidade.																	
		Assegura o preenchimento e o envio tempestivo do Relatório de Pagamento e da Guia de Ocorrência para a SRE, responsabilizando-se, juntamente com o Secretário Escolar e/ou o Inspetor Escolar, pela veracidade das informações contidas nos documentos, relativas à frequência e à vida funcional dos servidores em exercício na escola.																	
Registro e regularidade da vida funcional dos servidores		Mantém regulares e atualizados os registros da vida funcional do servidor em meios físicos e nos sistemas.																	
Regime Especial de Teletrabalho		Elabora plano de escalonamento/rodizio de servidores que, excepcionalmente, executem suas atividades em regime presencial na unidade escolar, e procede com o envio, em período e canal de comunicação indicado pela SEE, para aprovação pela SRE, conforme indicado pela Resolução 4.310/2020 (anexo II).																	
		Elabora mapeamento escolar de viabilidade e prioridades para implementação do Regime Especial de Teletrabalho na unidade escolar e procede com o envio, em período e canal de comunicação indicado pela SEE, para controle e registro pela SRE, conforme indicado o pela Resolução 4.310/2020 (anexo III).																	
		Designa atividades aos servidores da unidade escolar em regime especial de teletrabalho, mediante preenchimento de plano de trabalho individual, conforme conforme indicado pela Resolução 4.310/2020 (anexo IV).																	
		Acompanha a execução do plano de trabalho individual dos servidores da unidade escolar e valida o relatório de atividades elaborado por cada servidor, conforme indicado pela Resolução 4.310/2020 (anexo V), para a manutenção da regularidade da vida funcional de seus servidores, com o apoio de sua equipe - Secretário de Escola e Vice-Diretor de Escola;																	

DATA:

ASSINATURA/MASP GESTOR ESCOLAR:

ASSINATURA/MASP CHEFIA: