

A política de avaliação do desempenho docente no contexto brasileiro: um estudo de caso da avaliação do desempenho docente no município de Horizonte/CE

The policy of evaluation of teaching performance in the brazilian context: a case study of the evaluation of teacher performance in the county of Horizonte/CE

La política de evaluación del desempeño docente en el contexto brasileño: un estudio de caso de la evaluación del desempeño docente en la ciudad de Horizonte / CE

Recebido: 05/03/2020 | Revisado: 07/03/2020 | Aceito: 11/03/2020 | Publicado: 22/03/2020

Alanna Oliveira Pereira Carvalho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1003-4680>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil

E-mail: alanna.carvalho@ifce.edu.br

Ana Paula de Medeiros Ribeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8023-4533>

Universidade Federal do Ceará, Brasil

E-mail: apmedeiros.ufc@gmail.com

Resumo

Este trabalho é um recorte da tese intitulada “Avaliação da práxis docente como contributo à melhoria profissional: o desafio de avaliar quem sempre avalia” de Carvalho (2019). O principal objetivo aqui é analisar os documentos da avaliação de desempenho docente de professores da rede pública de ensino, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um município cearense. A partir da discussão teórica acerca da avaliação docente no Brasil, o presente artigo analisa os documentos legais que embasam a função e utilização desta avaliação (Brasil, 2014; 2015; 2018), considerando o presente perfil docente do Brasil (Fleuri, 2015) e as características de avaliações docentes estaduais e municipais (Rodrigues, 2012; Zatti, 2017; Rezende, 2012; Veras, 2016; Nobre, 2014). Ademais, a base bibliográfica dos campos conceituais “avaliação de desempenho e docência” estão referendadas em Tardif e Lessard (2014), Barretto (2013), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); e Scriven (1990), Darling-Hammond (1990), Wise e Gendler (1990) e Fernandes (2008). De cunho bibliográfico e documental a presente pesquisa vislumbrou identificar aspectos nos

instrumentos de avaliação de desempenho docente de um município cearense relações com as pesquisas teóricas então destacadas. Com isso, conclui-se que as experiências de sistemática avaliativas docentes precisam tomar como norteadores aspectos que embasem a profissão docente, considerando os docentes como sujeitos protagonistas do seu desenvolvimento e das políticas formativas que podem melhorá-lo.

Palavras-chave: Avaliação Docente; Avaliação de Desempenho; Profissão Docente.

Abstract

This work is a clipping of the thesis entitled "Evaluation of teaching praxis as a contribution to professional improvement: the challenge of evaluating who always evaluates" Carvalho (2019). The main objective here is to analyze the documents of the teacher performance evaluation of teachers of the public school system, specifically from the initial years of elementary school in a municipality of Ceará. Based on the theoretical discussion about the teaching evaluation in Brazil, this article analyzes the legal documents that support the function and use of this evaluation (Brasil, 2014; 2015; 2018), considering the present teaching profile of Brazil (Fleuri, 2015) and characteristics of state and municipal teaching evaluations (Rodrigues, 2012; Zatti, 2017; Rezende, 2012; Veras, 2016; Nobre, 2014). Moreover, the bibliographic basis of the conceptual fields "performance evaluation and teaching" are endorsed in Tardif and Lessard (2014), Barretto (2013), Libanio, Oliveira and Toschi (2012); and Scriven (1990), Darling-Hammond (1990) Wise and Gendler (1990) and Fernandes (2008). Of this bibliographic and documentary nature, this research aimed to identify aspects in the instruments of evaluation of teaching performance of a municipality of Ceará relations with the theoretical research then highlighted. With this, it is concluded that the experiences of evaluative system teachers need to take as guiding aspects that base the teaching profession, considering teachers as protagonist subjects of their development and the training policies that can improve it.

Keywords: Teacher Evaluation; Performance evaluation; Teaching profession.

Resumen

Este trabajo es un extracto de la tesis titulada "Evaluación de la práctica docente como una contribución a la mejora profesional: el desafío de evaluar a aquellos que siempre evalúan" de Carvalho (2019). El objetivo principal aquí es analizar los documentos de la evaluación del desempeño docente de los maestros de escuelas públicas, específicamente de los primeros

años de la escuela primaria en un municipio de Ceará. Basado en la discusión teórica sobre la evaluación docente en Brasil, este artículo analiza los documentos legales que respaldan la función y el uso de esta evaluación (Brasil, 2014; 2015; 2018), considerando el perfil docente actual de Brasil (Fleuri, 2015) y las características de las evaluaciones docentes estatales y municipales (Rodrigues, 2012; Zatti, 2017; Rezende, 2012; Veras, 2016; Nobre, 2014). Además, la base bibliográfica de los campos conceptuales "evaluación del desempeño y enseñanza" están respaldados en Tardif y Lessard (2014), Barretto (2013), Libâneo, Oliveira y Toschi (2012); y Scriven (1990), Darling-Hammond (1990), Wise y Gendler (1990) y Fernandes (2008). De naturaleza bibliográfica y documental, la presente investigación tuvo como objetivo identificar aspectos en los instrumentos para evaluar el desempeño docente de un municipio de Ceará, relacionados con la investigación teórica que luego se destacó. Por lo tanto, se concluye que las experiencias de los docentes evaluativos sistemáticos deben tomar como aspectos orientadores que apoyan la profesión docente, considerando a los docentes como protagonistas de su desarrollo y las políticas de capacitación que pueden mejorarlo.

Palabras clave: Evaluación docente; Evaluación del desempeño; Profesión docente.

1. Introdução

O presente artigo expressa o estudo acerca da avaliação de desempenho docente no Brasil, cujo principal objetivo é o de analisar documentos da avaliação de desempenho docente de professores da rede pública de ensino, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um município cearense.

Esta temática se justifica pelas ações que vem sendo encetadas no país acerca das sistemáticas e instrumentais da avaliação de desempenho docente, pois, a partir dessas ações a finalidade da avaliação e seus resultados prospectam nos professores uma forma e um modo de entenderem sua própria prática, portanto seu agir. Considerando que as competências próprias da ação docente se concretizam por meio da sua práxis, na lida com os problemas e com as decisões próprias do contexto do ensino e da aprendizagem, prevê-se que a forma avaliativa destas competências necessite ser tratada para um resultado de valor estimado, seja em sentido amplo a melhoria da qualidade educacional.

Para isso, a discussão teórica perpassa pelo perfil docente no Brasil, pela política de avaliação de desempenho docente nos contextos nacional, estadual e municipal e a pela

exemplificação instrumental de uma avaliação de desempenho docente em um sistema municipal. Para isso, no presente artigo são analisados documentos legais que embasam a função e utilização desta avaliação (Brasil, 2014; 2015; 2018), considerando o presente perfil docente (Fleuri, 2015) e as características de avaliações docentes estaduais e municipais (Rodrigues, 2012; Zatti, 2017; Rezende, 2012; Veras, 2016; Nobre, 2014).

Ademais, a base bibliográfica dos campos conceituais “avaliação de desempenho e docência” estão referendadas em autores como Tardif e Lessard (2014), Barretto (2013), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); e Scriven (1990), Darling-Hammond (1990), Wise e Gendler (1990) e Fernandes (2008).

A tipologia bibliográfica e documental desta pesquisa se apresenta pelo estudo de caso diante da exploração dos campos conceituais “avaliação de desempenho e docência” considerando o tratamento analítico dos documentos da avaliação de desempenho docente utilizados na sistemática de progressão docente em um município cearense (Gil, 2010; Bogdan; Biklen, 1994). As categorias de análise consideradas foram: atores, critérios e instrumentos da avaliação de desempenho docente.

Cada tópico deste artigo evidencia o embasamento legal e teórico em torno destas categorias, quem são os sujeitos avaliados e avaliadores, bem como, quais critérios devem passar a natureza profissional destes avaliados e os instrumentos que se modelam a eles.

A intersecção entre legislação, políticas e avaliação está explícita entre os tópicos do artigo, permitindo o entendimento a partir da legislação que embasa a avaliação docente e as políticas que tem se manifestado a partir desta. Apresenta-se a reflexão sobre um instrumental de avaliação do desempenho docente considerando toda a normativa que rege o entendimento do ser professor e de sua profissão no contexto brasileiro, objetivando com isso a análise de um documento de avaliação de desempenho docente de professores da rede pública de ensino, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Horizonte/CE.

2. A política de avaliação docente e o perfil docente brasileiro

No contexto brasileiro, a política de avaliação de desempenho docente desperta exequivamente com a definição dos padrões ou competências do perfil docente – quando da elaboração dos *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente* (INEP, 2010). Para tanto, foi-se discutida a construção de uma matriz de referência capaz de conter os

aspectos comuns do perfil de um bom professor, partindo do que havia sido estabelecido em países como Canadá, Cingapura, Estados Unidos, dentre outros (INEP, 2010).

A proposta desses referenciais visava à iniciativa de uma Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente¹, que teria como principal finalidade subsidiar os estados, o Distrito Federal e os municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a Educação Básica (INEP, 2010).

Não obstante, vê-se que a consolidação de uma matriz de referência não contextualizada e não analisada à luz do perfil profissional docente no Brasil², conforme Fleuri (2015), traz indícios de uma política educacional dissociada dos reais resultados que se quer atingir. O mais recente trabalho sobre esse perfil docente caracteriza algumas categorias como emergentes às pesquisas de identificação de quem são os professores brasileiros, são elas: de identificação pessoal, de profissionalidade e de constituição do perfil docente (Fleuri, 2015).

No tocante à identificação pessoal do profissional docente, Fleuri (2015) destaca, por meio das principais pesquisas, aspectos que são consonantes a essa categoria.

Quadro 1 – Perfil de identidade pessoal docente

Pesquisas	Perfil pessoal sociodemográfico
Censo Escolar (INEP, 2009)	Sexo, idade, raça/cor, nacionalidade e escolaridade, disciplinas ministradas, quantidade e tipo de escolas em que trabalham, número de turnos, de turmas e de alunos.
Unesco (2004)	Sexo, faixa etária, família, distribuição geográfica, renda familiar, autoclassificação, mobilidade social, atuação profissional, titulação, habilitação e práticas culturais.

¹ Instituída pela Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011.

² O relato de pesquisa publicado pelo INEP em 2015, sob o título *Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas*, de Reinaldo Matias Fleuri, tem como finalidade comparar e analisar pesquisas de levantamento do perfil docente no Brasil durante 2004 a 2014. Para isso, foram exemplificados cinco *surveys*: a pesquisa *Teaching and Learning International Survey* (Talis), organizada pela OECD, com dados de 2007-2008 e 2013 de professores dos anos finais do Ensino Fundamental; o Censo Escolar da Educação Básica – levantamento estatístico de toda a rede de ensino do Brasil; a pesquisa do perfil dos docentes no Brasil, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), de 2004, com professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas; a pesquisa sobre o trabalho docente na Educação Básica no Brasil do Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizada em 2009, 2012 e 2013 com oito capitais brasileiras com professores da Educação Básica; e a pesquisa sobre *Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras*, do Instituto Paulo Montenegro (IPM), no ano de 2010, com professores da Educação Básica de representatividade das capitais brasileiras (FLEURI, 2015).

Talis (2008)	Sexo, idade, turma de ensino, formação inicial e continuada, relações interpessoais, tipo de escolas em que trabalham.
Gestrado (2010)	Sexo, idade, etnia, estado civil, número de filhos, renda familiar, quantidade de escolas em que trabalha, formação inicial e continuada, saúde e preferências culturais.
IPM (2010)	Sexo, idade, tempo de magistério, formação inicial e continuada, residência, classe social.

Fonte: Sistematização da autora (Fleuri, 2015).

A partir do Quadro 1, percebe-se que há uma generalização quanto às categorias comuns de perfil, são elas: sexo, idade, tempo de serviço, formação profissional e tipo de escola a que se vincula. Dessas categorias há que se considerar a reconceituação da identidade sexual e de gênero, bem como as relações familiares – incorporando as diferentes formas de intergerações; além disso, a identidade étnica precisa ser redefinida – ausentando a concepção fenotípica e racista das maiorias das pesquisas brasileiras (Fleuri, 2015).

Ainda referente à identificação, é preciso reconhecer criticamente as diferenças físicas e mentais, e não as “deficiências”; a identidade etária ou geracional precisa estabelecer variáveis na sua implicação ao exercício; o perfil econômico necessita ser definido com maior precisão em torno dos indicadores de remuneração; as opções políticas e o perfil cultural dos docentes devem ser considerados, bem como os parâmetros éticos e estéticos que se referem à relação do seu exercício em contextos multiculturais e desiguais socialmente; e, por fim, categorias que se relacionam ao campo da educação socioambiental, como crença ou costume do docente atinente à preservação do meio ambiente (Fleuri, 2015).

No tocante ao perfil profissional e ao perfil docente, as pesquisas constituem aspectos do trabalho docente, mas não das suas especificidades e atualidades. A seguir, a sistematização dos estudos de Fleuri (2015) esclarece esses aspectos.

Quadro 2 – Aspectos do perfil profissional e perfil docente nas pesquisas globais e de Fleuri (2015)

	Aspectos das pesquisas gerais	Síntese de Fleuri (2015) para melhoria desses aspectos
Perfil profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Formação profissional • Atuação profissional • Condições de trabalho • Avaliação profissional docente • Satisfação com relação às condições de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Condições de trabalho • Ambiente escolar físico e social • Condições de saúde • Grau de satisfação • Aspirações profissionais • Melhoria das condições • Expectativas profissionais

Perfil docente	<ul style="list-style-type: none">• Objetivos da atividade docente• Relações interpessoais: com os gestores, entre educadores, com os estudantes e com os familiares dos estudantes• Processos inclusivos na atividade docente• Novas tecnologias• Perfil cultural e ético	<ul style="list-style-type: none">• Formação inicial e continuada: características epistemológicas e teórico-metodológicas• Ações e significados da prática escolar• Relações interpessoais• Colaboração com políticas educacionais• Correlação entre disciplinas a lecionar, formação e políticas públicas• Trabalho docente diante das conjunturas atuais
----------------	--	--

Fonte: Sistematização da autora (Fleuri, 2015).

Quanto ao perfil profissional, os aspectos pesquisados contribuem para o foco na precarização do trabalho docente, e não nos processos capazes de melhorar as condições de trabalho (Fleuri, 2015).

Tanto na Europa quanto na América do Norte o diagnóstico é severo: os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. (Tardif & Lessard, 2014, p. 27).

Referente às categorias constitutivas do perfil docente, Fleuri (2015) assevera a necessidade de correlações entre as dimensões do processo de formação e da prática educacional, assim como entre as políticas públicas. O docente depende do entendimento que dá a formação às possíveis transformações em sua prática – a relação entre sujeitos diferentes e de contextos distintos construtores das práticas educacionais. “As experiências profissionais não são formadas de *per se*. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras” (Moita, 2007, p. 137). Além disso, novas demandas sociais, econômicas e culturais fazem com que os aspectos da formação docente sejam repensados sob o aspecto interdisciplinar e transversal (Fleuri, 2015).

A função dos professores não consiste mais, talvez, em formar indivíduos segundo a velha imagem orgânica da cultura geral, mas em equipá-los prevendo a impiedosa concorrência do mercado de trabalho numa sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil. O professor seria menos um formador e mais um mediador entre o aluno e conhecimentos cujo valor está na utilidade. (Tardif & Lessard, 2014, p. 147).

A avaliação docente, diante dessa função pós-moderna docente, considera conceitos pertinentes de mérito e valor, ponderados em Scriven (1990) a partir da avaliação de seleção docente. É preciso entender esses conceitos a partir da colocação de competências e habilidades do professor diante de seu próprio perfil, numa conjectura individual, acadêmica, profissional e social.

O mérito se relaciona ao profissional, à medida que atende aos padrões aceitos pela profissão docente diante da área escolhida para atuação. Já o valor se configura de duas formas, como *worth* e *value*. O primeiro significa o valor de um emprego para a instituição que o emprega, ou seja, relaciona-se à sua importância para a instituição de um ângulo contextual, que a instituição considerará do indivíduo sem que esteja em padrões de competência ou deveres formais. Já o segundo valor se resume à compreensão do mérito junto ao valor contextual, ou seja, o total do valor estimado do indivíduo para a instituição (Scriven, 1990).

Percebe-se, então, a importância de não somente transpor a compreensão sobre os padrões de atuação ou competência do perfil docente, mas de captá-los sob a óptica de um ambiente contextual. Portanto, uma avaliação da prática docente não poderá passar despercebida dos aspectos que permeiam o perfil profissional docente, que delineiam um valor estimado no desenvolvimento dos níveis profissional e institucional.

2. As avaliações de desempenho docente no contexto brasileiro

As pesquisas sobre o perfil docente no Brasil requerem uma metodologia que atualize os dados e correlações necessários entre as categorias acima elencadas. As avaliações em larga escala se preocupam em estabelecer dados no cumprimento de metas relacionadas ao aprendizado cognitivo do estudante, que, muitas vezes, dispersa a ação do professor de tantas outras responsabilidades que o trabalho docente encaminha. O desenho da avaliação e a forma de seu estabelecimento possibilitam os tipos de contribuições e resultados que podem estabelecer diante do desenvolvimento profissional e pessoal do professor, bem como diante de sua participação e motivação como instrumento de melhoria do ensino e de sua ação (Darling-Hammond, 1990).

Enquanto as redes municipais e estaduais de educação buscam *know-how* para determinar bem seus sistemas de avaliação docente, a rede federal legitima a avaliação do professor a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)³, que corresponde ao perfil do corpo docente em detrimento da avaliação dos cursos e, por conseguinte, institucional, evidenciando a tomada de decisões consoante os dados coletados

³ Instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sinaes se compõe pela avaliação institucional, avaliação dos cursos e desempenho dos estudantes. Os aspectos relacionados basilares da universidade são avaliados: pesquisa, ensino e extensão; além dos demais que os compõem, como a responsabilidade social, o desempenho dos estudantes, a gestão institucional, o corpo docente, as instalações, dentre outros.

para e pela instituição avaliada. É importante salientar que esse sistema de avaliação é o que mais se aproxima da política de avaliação docente em prol da melhoria do ensino – seja pela autoavaliação docente, pela avaliação dos professores pelos alunos e/ou pelo perfil produtivo no que concernem às atividades (pesquisa, ensino e extensão) e compromisso institucional em outras funções ou cargos (Brasil, 2004).

Isso se deve à organização do perfil docente e suas atribuições diante da responsabilidade em cada uma das redes de ensino. Ao se deparar com o ensino universitário, o professor compreende a rede complexa que envolve não somente o ensino propriamente dito, mas o seu compromisso com a pesquisa e a extensão, ou seja, com a comunidade. Para tanto, esse perfil docente não será para nós exemplificação, visto divergir do perfil e funções atribuídas ao professor da Educação Básica, que se define, por vezes, apenas pela função do magistério (Wise & Gendler, 1990).

O que se pode assimilar do Sinaes como exemplo são as diferentes metodologias para a coleta de dados que empreendem e a contextualização que podem fazer dos resultados institucionais com base nos diferentes sujeitos e objetos avaliados. Darling-Hammond (1990) reitera que, para ser útil, o método avaliativo deve estar articulado com outros de que provenham dados combinados, e o que permite um quadro de métodos úteis em avaliação variará a partir da proposta ou função daquela avaliação.

Nesse caso, há que se empreender uma nova geração para a avaliação em larga escala no Brasil, especificamente docente, desenvolvendo não mais a função de responsabilização, e sim de negociação entre os sujeitos a serem avaliados, com o fito de que sirva para a melhoria do ensino, isto é, para a qualidade educacional. “Num sistema de avaliação de professores, parece muito relevante que a negociação, a reflexão conjunta, o debate aberto sobre as questões de interesse e a deliberação democrática façam parte das rotinas a instalar nesse mesmo sistema” (Fernandes, 2008, p. 26). Com isso, preserva-se a historicidade do país em torno das tentativas de avaliação docente, mas não se deixa de contestar as transformações que poderão vir a partir delas.

De acordo com Bauer (2013), nota-se que o contexto brasileiro, em sua legislação, já apresenta estratégias e procedimentos que valorizam os profissionais da educação – Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; e Decreto nº 7.480/2011 –, seja pelo plano de carreira, o ingresso no magistério por meio de concurso público, o aperfeiçoamento profissional, o piso salarial, o reconhecimento

de mérito para cargos de gestão ou mesmo a avaliação de desempenho que promove a progressão funcional do docente.

Alguns projetos de lei tramitam no Senado a fim de serem aprovados no tocante a essa temática. O primeiro deles, datado de 2007, de autoria do senador Wilson Matos, Projeto de Lei nº 403, institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (Enameb). O texto traz como características para a avaliação do desempenho dos docentes de Educação Básica em escolas públicas e privadas: as habilidades do docente pertinentes às exigências de conhecimento em si, bem como as competências ligadas ao entendimento da profissão e da realidade brasileira e mundial (Brasil, 2007).

Além disso, o Enameb prevê a aplicação da avaliação a cada cinco anos, alternando os diferentes níveis da educação nacional (Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), que também ocorreria em caráter voluntário e gratuito. As provas seriam compostas de uma parte geral, comum a todos que participarem, e outra específica, que compreendesse as especificidades de cada estado e região do país. A divulgação dos resultados, feita de forma individual, preservaria o sigilo dos documentos avaliados. A avaliação contaria como levantamento do perfil profissional do docente no Brasil e suas condições de trabalho (Brasil, 2007).

Anexo a este projeto está também o da Lei nº 1.088/2007, do deputado Gastão Vieira, que altera a Lei nº 9.394/1996, para instituir o Exame Nacional de Certificação como pré-requisito para o exercício do magistério na Educação Básica. Em sua redação, o projeto de lei visa acrescentar à LDB/1996 novo artigo sobre a aprovação em exame nacional de certificação, a ser aplicado pela União ou instituições por ela credenciadas, pelo menos uma vez ao ano, como requisito para o exercício de magistério na Educação Básica, além da formação inicial já prevista nos artigos 62 e 64.

Nesse caso, o exame deverá aferir conhecimentos, habilidades e competências das diferentes funções do magistério e seus níveis e modalidades de ensino. O projeto prevê também alteração no inciso IV do artigo 67 da LDB de 1996, quando acrescenta como critério para progressão funcional a avaliação de conhecimentos. Acrescenta ao seu parágrafo 1º o exame como pré-requisito para o exercício do profissional de qualquer função do magistério, mantendo aí a experiência docente como requisito às funções não docentes. Ambas as propostas não receberam emendas e foram anexadas (Brasil, 2015).

Em apreciação pela comissão de educação, os Projetos de Lei nº 403/2007 e nº 1.088/2007, no ano de 2009 viu-se a anexação de ambos, bem como algumas modificações concernentes ao caráter de atendimento do exame: sendo não somente a professores iniciantes, mas também em exercício na carreira, com aplicação bienal, considerando três grandes conjuntos de atuação (I – docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; II – docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e III – docentes da Educação Especial, da Educação Indígena e da Educação Quilombola), podendo ser utilizado pelos sistemas de ensino como processo de seleção ou em programas de avaliação de conhecimentos e habilidades, dentre outros.

O Projeto de Lei nº 6.114-A/2009 traria como objetivo instituir o Enameb, alterar o artigo 67, inciso IV, da LDB de 1996, e alterar a Lei nº 9.448/1997, que transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) em autarquia federal e dá outras providências. De acordo com o Diário da Câmara dos Deputados (2015), o projeto foi aprovado em primeira instância pela Comissão de Educação em dezembro de 2014, passando por um substitutivo em maio de 2015, sendo, a partir de então, encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) para seu julgamento e encaminhamento à presidência.

Ressalta-se que a composição do Comitê de Governança para planejamento, organização e realização da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente, instituída pela Portaria Normativa nº 3/2011, do Ministério da Educação (MEC), foi motivada pelas discussões geradas a partir dos projetos de lei diante da avaliação de desempenho docente. Além disso, esse comitê se articulou com a representação do Inep, das Secretarias de Educação Básica (SEB), de Educação Superior (Sesu), de Articulação com Sistemas de Ensino (Sase) do MEC, da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir) (Brasil, 2011).

Nota-se que os projetos de lei discutidos sob o amparo de políticos e representantes das diferentes organizações dos profissionais docentes trazem medidas até então resolutivas do Conselho Nacional de Educação (CNE) quando em 2002 o MEC instituiu, pela Portaria

nº 1.403/2003, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que tinha como um de seus eixos o Exame Nacional de Certificação de Professores (ENCP). No entanto, essa medida foi revogada quando da desaprovação das organizações representativas da classe docente, instituindo em seu lugar a Portaria nº 1.179/2004, que traz o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, reforçado pela Lei nº 11.273/2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica, que foi mais tarde revalidada pela Lei nº 11.947/2009.

A preocupação anterior em avaliar as especificidades docentes, certificando essa profissão, deu vez à formação docente como ponte para a melhoria educacional. Não obstante, vê-se que a preocupação em avaliar esses profissionais não é destoante do que várias pesquisas e estudos têm difundido sobre a política de formação de professores e o seu real impacto na política de melhoria da qualidade educacional. Àquela época, a perspectiva avaliativa gerou contestações devido à subordinação das políticas públicas ao capital internacional, suscitando inquietações referentes à natureza, função, instrumentos e consequências desses exames.

No entanto, há que se considerar o amplo conhecimento que as avaliações em larga escala trouxeram ao país, não esquecendo que há muito para se entender sobre as consequências para além da política de responsabilização que podem causar. Além disso, a participação nas decisões governamentais tem sido mais bem observada quanto à participação de representações substanciais dos docentes, como no caso do Comitê de Governança da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente. Segundo Bonamino (2013, p. 57), os 25 anos de experiência em avaliação de sistema de ensino mostram que:

Bons sistemas de avaliação [...] precisam envolver trocas coletivas entre quem formula, quem executa e quem pode beneficiar-se dos resultados da avaliação, além de um retorno preciso e rápido para a escola e para o professor, que opere na lógica do apoio ao desenvolvimento coletivo institucional e profissional.

No contexto legislativo e demais instâncias que tomam decisão acerca das políticas brasileiras, pouco se tem investido em pesquisas e estudos que assegurem características reais dos públicos atendidos por elas. O caminhar das políticas de formação de professores no Brasil, já traz críticas tangentes à sua verticalização, chegando à classe docente como forma de instrumentalização do ensino sem consciência da práxis aí investida (Barreto, 2013; Libâneo, Oliveira & Toschi, 2012). Além disso, o perfil do docente brasileiro, que deveria ser

diagnóstico para a introdução e realização dessas políticas, é esporádico ou em desenho incompleto diante do retrato brasileiro e suas características reais (Fleuri, 2015).

É sabido que as formas de avaliação no contexto nacional não têm respondido ao seu caráter formativo, tampouco os exemplos recentemente discutidos da avaliação docente. Com realização sempre de um superior hierárquico, as práticas autoritárias atreladas à avaliação, seja do governo ou do superior imediato no interior da escola, não são isentas, sendo, portanto, passíveis de contestação como uma política abrangente (Bauer, 2013).

3. A avaliação do desempenho docente em um município cearense

As políticas de avaliação do desempenho docente no estado cearense são consonantes ao artigo 67 da Lei nº 9.394/1996, cujo objetivo maior é a valorização do magistério, assegurando seu estatuto e plano de carreira. Desse modo, a observância do sistema de ensino deve ser: no ingresso do docente na carreira por meio de concurso público, no aperfeiçoamento contínuo profissional, no piso salarial, na progressão funcional com base na titulação e avaliação de desempenho, no período de estudos, planejamento e avaliação agregados à carga horária e nas adequadas condições de trabalho (Brasil, 1996).

Além disso, existem as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública, Resolução CNE/CEB nº 5, de 3 de agosto de 2010, que agrega aos estados e municípios as prescrições legais e necessárias para atender à LDB. No tocante à avaliação do desempenho do profissional da educação, essa resolução traz, no artigo 5º, inciso XVIII, alínea C, que, dos fatores a serem considerados, estão: a objetividade e a transparência. E, além disso, no inciso seguinte é afirmada a interdependência do trabalho do profissional da educação com o funcionamento geral do sistema de ensino, corroborando uma análise no âmbito da responsabilização.

A meta 18 do plano de carreira docente do PNE, que propõe em até dois anos a implantação por todos os sistemas de ensino dos planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, tem pressionado os municípios a trabalharem a exequibilidade do artigo 67 da LDB/1996. Além disso, a estratégia 18.1 dessa meta, que prediz a estabilidade desses profissionais, indica que em até três anos o mínimo de 90% dos profissionais do magistério deveriam ser ocupantes de cargos efetivos e em exercício na rede escolar a que são vinculados (Brasil, 2014).

De acordo com o Observatório do PNE, no Ceará já são 113 municípios, de um total de 184, que adotam ações de regulamentação e valorização do magistério desde o ano de 2009; com relação àqueles municípios que apresentam um plano de carreira para o magistério, já passam de 95% do total desde o ano de 2014 (Brasil, 2018). Com relação à estabilidade, no ano de 2013, no estado cearense, estavam vinculados efetivamente à rede pública municipal 64,2% do total dos profissionais da educação; à rede estadual, 41,3%; e, à rede federal, 84,6% (Brasil, 2018).

No município de Horizonte, em específico, a caracterização é semelhante à do estado, apresentando, porém, porcentagem mais alta pertinente à estabilidade dos seus profissionais da rede municipal, totalizando 85,3% como efetivos, e menor porcentagem na rede estadual, com apenas 33,3% dos profissionais da educação efetivos (Brasil, 2018). Esses dados implicam que a existência de um plano de carreira dos profissionais da educação possa atrair maior segurança e efetividade na constituição de um sistema de ensino.

No entanto, os dados acima apresentados pelo PNE e prescritos como indicadores do plano de carreira docente não disponibilizam análise mais aprofundada sobre a realidade estreita da valorização docente a partir de uma política de avaliação do desempenho docente. Estudos como o de Rodrigues (2012) e de Zatti (2017) apontam que as políticas de avaliação do desempenho docente, para a melhoria de sua valorização e profissionalização, têm submetido o trabalho desses profissionais à lógica de responsabilização e individualização dos resultados educacionais, com isso os critérios percebidos nesses sistemas avaliativos não focam o desenvolvimento profissional dos professores. Os cinco critérios mais utilizados pelos estados que se apresentam na avaliação do desempenho docente na rede estadual de ensino são: “[...] assiduidade, desempenho dos alunos em avaliações externas, desempenho profissional, fluxo escolar e cumprimento do currículo/planos/projetos didáticos” (Zatti, 2017, p. 155).

Essa afirmação ratifica uma prática de avaliação somativa do desempenho docente que não traz contribuições à práxis, mas somente ao cumprimento de aspectos formais da profissão, como se percebe na prática de avaliação de desempenho corrente no município de Horizonte e dos demais municípios do estado Ceará. Entretanto, os estudos de Rezende (2012) e Veras (2016) denotam a preocupação com relação aos resultados atingidos a partir das avaliações de desempenho docente nas 7^a e 4^a Coordenadorias Regionais de

Desenvolvimento da Educação⁴ (Credes), respectivamente. Os procedimentos avaliativos de desempenho docente da rede estadual nessas Credes acontecem por meio de instrumentos e dados cruzados, cuja participação se faz pela equipe de gestão institucional, pelos próprios professores e por uma amostra de alunos (Rezende, 2012; Veras, 2016).

Ambas as pesquisas criticam e refletem sobre as formas de avaliações propostas a partir da visão dos envolvidos. De acordo com Rezende (2012, p. 67), apesar dos problemas técnicos encontrados nos ensaios avaliativos da Crede 7, a visão da avaliação era de “[...] uma ferramenta de gestão capaz de ajudar aos técnicos, gestores e professores a melhorar a prática pedagógica dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos”. A afirmação de Veras (2016) é a de que, apesar das inconsistências nos processos de planejamento e preparação da avaliação de desempenho docente da Crede 4, as informações por ela geradas servem de subsídio para melhorias na instituição, da visão gestora à prática docente.

A avaliação de desempenho docente analisada é, na nossa análise, uma ação que dispõe de elementos conceituais sustentáveis, procedimentos operacionais que necessitam de baixo investimento, e com potencial de desenvolver o protagonismo de gestores e professores no quesito de formação continuada e acompanhamento. (Veras, 2016, p. 91).

A ausência de uma sistemática avaliativa do desempenho docente na Crede 10 é analisada pela pesquisa de Nobre (2014 p. 111), que, por sua vez, como possibilidade de efetivação de um programa proposto – o Programa de Avaliação do Desempenho Docente (Proadep) –, prescreve a utilização de três instrumentos: “a) Um relatório de autoavaliação a ser respondido pelo professor. b) Um instrumental de observação de aula a ser preenchido pelo professor coordenador de área. c) Um questionário a ser respondido pelos gestores”. A avaliação desse conjunto de atores ausenta o aluno da avaliação do desempenho docente, o que se diferencia das pesquisas das demais Credes anteriormente citadas (Rezende, 2012; Veras, 2016).

Além disso, a pesquisa não indica resultados efetivos da sistemática proposta, apenas assevera que “Essa é, na verdade, uma oportunidade de autoconhecimento e de desenvolvimento profissional, uma vez que, através dos *feedbacks* obtidos, pode-se investir

⁴ As Credes são instâncias que compõem a estrutura organizacional da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (Seduc/CE); elas são “[...] responsáveis pelo planejamento, implementação e acompanhamento das políticas educacionais no estado” (REZENDE, 2012, p. 17). Saliencia-se que as ações desenvolvidas pelas Credes são, em sua maioria, para a intervenção no nível do Ensino Médio, responsabilidade da rede estadual.

em formações específicas e na melhora dos pontos fracos” (Nobre, 2014, p. 130). Nota-se que a preocupação no impacto dessa proposição se dá principalmente em torno dos resultados educacionais do Spaece, contribuindo para uma finalidade delimitada da avaliação de desempenho docente numa função somativa agregada ao desempenho discente.

As pesquisas anteriormente citadas, de Nobre (2014), Rezende (2012) e Veras (2016), têm relatos e proposições de avaliações do desempenho docente oriundos da preocupação com os resultados de desempenho discente aferidos pelo Spaece, seja detalhando boas práticas, seja antevendo a melhoria de resultados.

Não se pode negar a multiplicidade de instrumentos e critérios utilizados pelo sistema de avaliação do desempenho docente no estado do Ceará, que buscam traduzir diferentes fatores, sejam eles objetivos ou subjetivos, em números e pontuações para mensurar o desempenho. Contudo, a avaliação sobre o desempenho profissional prioriza muito mais aspectos sobre o comportamento do professor do que a qualidade de seu trabalho, como cumprimento do planejamento e proposta pedagógica, comprometimento e empenho no trabalho, bom relacionamento com alunos e professores, cuidado com os materiais utilizados em sala de aula, atendimento dos alunos de forma respeitosa, dentre outros [...]. (Zatti, 2017, p. 118).

Essas ações de avaliação do desempenho docente na rede estadual são corroboradas pela legislação cearense, que organiza o Sistema de Carreira do Magistério por meio da Lei nº 12.066/1993, bem como os critérios da progressão horizontal dos profissionais que integram o Grupo Ocupacional do Magistério da Educação Básica, e por meio do Decreto nº 28.304/2006, que estabelece as normas e procedimentos operacionais à progressão horizontal desse grupo (Zatti, 2017). A partir das Leis nº 14.371/2009 e 14.484/2009, o estado cearense instituiu os “Prêmios Escola Nota Dez” e “Aprender pra Valer”, que premiam o quadro funcional das escolas que alcançarem o melhor desempenho ou meta anual de aprendizagem determinadas para a Alfabetização e o Ensino Médio, avaliados pelo Spaece (Ceará, 2009a, 2009b).

Portanto, o estado cearense, além da política de progressão na carreira, oferece bonificação pelos resultados advindos do desempenho discente nas avaliações em larga escala (Zatti, 2017). Essa ação é exemplo para os municípios cearenses que também aderem à política de progressão na carreira e bonificação aos resultados positivos dos discentes advindos das avaliações em larga escala.

A exemplo do estado, o município de Horizonte instituiu as Leis nº 358/2002 e 359/2002, que definem, respectivamente, o plano de carreiras e remuneração para os integrantes do quadro do magistério e o sistema de ensino do município com o estatuto dos

profissionais do magistério municipal. No ano de 2011, instituiu-se no município a gratificação de incentivo ao desempenho educacional aos servidores com exercício funcional nas escolas públicas da rede de ensino pela Lei nº 873/2011, tendo como referência os resultados do Spaece-Alfa. Percebe-se que as políticas de organização da carreira e premiação do magistério por meio da avaliação são duplicadas nos sistemas estadual e municipal.

4. Atores, critérios e instrumentos da avaliação do desempenho docente no município de Horizonte/CE

O processo de avaliação do desempenho docente é considerado nas legislações nacional, estadual e municipal: no artigo 67 da Lei Federal nº 9.394/1996, no artigo 28 da Lei Estadual nº 12.066/1993 e no artigo 36 da Lei Municipal nº 359/2002. Sua finalidade é a de valorizar os profissionais do magistério, promovendo a progressão funcional, amparada tanto pela formação docente quanto pela avaliação de desempenho, cujos critérios vão desde: “art. 28 [...] I - o comportamento observável do Profissional do Magistério de 1º e 2º Graus, relativos à participação, qualidade do trabalho, responsabilidade e produção”; até a “II - a contribuição do profissional do Magistério para a consecução dos objetivos da Secretaria de Educação” (Ceará, 1993).

Nesse sentido, os critérios e instrumentos dos sistemas de progressão do magistério estadual se dão de duas formas: individual – autoavaliação, avaliação da chefia imediata, títulos, certificados, capacitação e experiência profissional, participação em eventos científicos e acadêmicos, em bancas ou comissões e tempo de serviço; e institucional – resultados do Spaece e Enem (Zatti, 2017).

No tocante à avaliação na forma individual, há que se considerar os seguintes aspectos avaliados na:

Autoavaliação sobre fatores subjetivos como organização do trabalho docente, prática, clima de aprendizagem e responsabilidade profissional; Avaliação do chefe imediato sobre os mesmos fatores subjetivos utilizados na autoavaliação; Títulos, certificados, capacitação e experiência profissional: entrega de certificados e títulos que comprovem participação em cursos de especialização, mestrado e doutorado; participação em Seminários, congressos e encontros na área da educação; cursos de capacitação na área educacional; participação em Bancas e/ou Comissões na área da Educação, e tempo de serviço no magistério público estadual. (Zatti, 2017, p. 117).

A progressão funcional do município de Horizonte indica, no artigo 49 da Lei nº 359/2002, que a “formação acadêmica [...]” e a “[...] avaliação de indicadores de

crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do magistério” são os critérios para tal (Horizonte, 2002b, p. 17). Desse modo, de acordo com os incisos I e II do artigo 50 da mesma lei, as vias de alcance para a progressão podem ser acadêmica e não acadêmica, considerando, respectivamente, o fator de formação acadêmica e “[...] os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalho na respectiva área de atuação” (Horizonte, 2002b, p. 17). De acordo com essa legislação:

Art. 52. A evolução funcional pela via não acadêmica tem por objetivo reconhecer os níveis de crescimento, capacidade, qualidade e de produtividade do profissional do magistério aferidos no desempenho de suas atribuições, permitindo o seu desenvolvimento profissional na carreira. (Horizonte, 2002b, p. 17).

A progressão ou evolução funcional pela via não acadêmica é denominada no município de avaliação de desempenho pela via não acadêmica dos profissionais do magistério, de acordo com o Decreto nº 22, de 6 de novembro de 2006⁵; esse decreto e seu manual apresentam duas formas de avaliação: uma autoavaliação (fatores objetivos), realizada pelo próprio avaliado; e uma avaliação institucional (fatores subjetivos), realizada pela chefia imediata do avaliado (Horizonte, 2006, 2007a). De maneira geral, são fatores objetivos/subjetivos que acompanham todos os profissionais da administração pública, sejam eles profissionais da educação, da saúde ou de outras áreas, pois caracterizam: planejamento, iniciativa, liderança, alcance de resultados, dentre outros, conforme mostra o Quadro 3.

Realizada a cada quatro anos, a avaliação de desempenho “[...] tem como principal finalidade o reconhecimento do desempenho individual do profissional do magistério, com vista a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino do município [...]” (Horizonte, 2006b, p. 3). Os instrumentais de avaliação são chamados de Formulários de Avaliação de Desempenho (FAD), que, consoante a numeração, servem a um perfil e critérios específicos, conforme ilustrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Instrumentos de avaliação do desempenho docente pela via não acadêmica do município de Horizonte

Nº	Grupo funcional	Fatores objetivos e subjetivos	Pontuação
-----------	------------------------	---------------------------------------	------------------

⁵ Em decorrência da atualização legal, o Decreto nº 14, de 2 de maio de 2007, equivale a este e foi utilizado como fonte documental desta pesquisa, uma vez que foi cedido.

		Fatores subjetivos comuns	Fatores subjetivos específicos	
FAD 01	Para os ocupantes de cargos comissionados e/ou funções gratificadas, pertencentes à estrutura organizacional da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (diretores e coordenadores).	<ul style="list-style-type: none"> Planejamento. Liderança. Iniciativa. Alcance de resultados. Conhecimento. Qualidade. Espírito de equipe. Comunicação. Acompanhamento 	<ul style="list-style-type: none"> Tomada de decisão Desenvolvimento de pessoas. Delegação. 	<ul style="list-style-type: none"> 09 a 10 – Ótimo. 07 a 08 – Bom. 05 a 06 – Regular. 01 a 04 – Insuficiente.
	Para os profissionais do magistério em atividades de suporte pedagógico (planejamento, orientação e supervisão).	<ul style="list-style-type: none"> Motivação. Flexibilidade. Ética profissional. Uso adequado dos equipamentos e instalações. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de Pessoas. Delegação. 	
	Para os ocupantes do cargo/função de docente.		-	
Nº	Grupo funcional	Fatores objetivos		Pontuação
FAD 03	Para diretor de unidade de escola, outros cargos comissionados, profissionais do magistério nas atividades de docência e de suporte pedagógico nas áreas de planejamento e professores em desvio de função.	<ul style="list-style-type: none"> Títulos acadêmicos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Atualização profissional, considerados como fatores todos os cursos e estágios de formação complementar com carga horária igual ou superior a 40 horas. Regência de cursos e estágios de formação complementar, ministrados pelos profissionais do quadro da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, conforme preceitua a alínea b deste parágrafo. Produção profissional, técnica ou cultural, incluídas todas as publicações de livros, material didático-pedagógico, teses, dissertações e artigos publicados em obras/periódicos técnicos ou científicos. Participação em eventos de interesse da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. Assiduidade, em que serão computados pontos negativos. Pontualidade, em que serão computados pontos negativos. Penalidades, em que serão computados pontos negativos. 		Contagem geral dos pontos atribuídos em cada item.

Fonte: Horizonte (2007a).

De acordo com o Decreto Municipal nº 14/2007, o FAD 01, o FAD 02 e o FAD 03 compõem os fatores utilizados na avaliação de desempenho a partir da complexidade do cargo/função. A organização dos fatores subjetivos de cada classe aparece inconsistente nos anexos do FAD, uma vez que o FAD 01 agrupa duas classes, mesmo diferenciando-se, conforme o decreto, em um fator: tomada de decisão (Horizonte, 2007a, 2007b). Todavia, os fatores subjetivos apresentam-se no FAD 01 e no FAD 02 detalhados e valorados em uma escala de pontos de 1 a 10, sendo somados ao final, totalizando uma valoração de intervalos e conceitos: 09 a 10 – Ótimo; 07 a 08 – Bom; 05 a 06 – Regular; e 01 a 04 – Insuficiente. Os fatores subjetivos são assim descritos:

Quadro 4 – Fatores subjetivos dos FAD 01 e FAD 02 da avaliação docente pela via não acadêmica do município de Horizonte

Fatores	Descrição
Planejamento	Capacidade de formular e determinar, em função de objetivos estipulados, programas, projetos e metas, determinando o que e como fazer, os recursos necessários, a equipe ideal, os prazos e os critérios de acompanhamento e de controle das ações.
Liderança	Capacidade de criar e manter um clima de trabalho que estimule os profissionais do magistério e servidores técnico-administrativos a contribuírem com os objetivos propostos, em um espírito de trabalho de equipe, além de propiciar uma orientação efetiva de trabalho.
Tomada de decisão	Capacidade de identificar situações, buscando escolhas ponderadas, seguras e inovadoras, dentro das possibilidades e limitações, optando pela precisão, rapidez e agilidade das decisões tomadas.
Desenvolvimento de pessoas	Capacidade de identificar e desenvolver pessoas, com conseqüente reconhecimento de suas potencialidades, envolvendo-as nas atividades pertinentes ao ambiente educacional, visando à promoção da melhoria de suas capacidades e habilidades.
Alcance de resultados	Capacidade de cumprir objetivos e metas nos prazos fixados com a qualidade exigida.
Conhecimento	Capacidade técnica que possui, em sua área de atuação, demonstrando conhecimento dos processos e rotinas pertinentes ao seu trabalho.
Comunicação	Capacidade de expressar ideias, com objetividade, verbalmente ou por escrito, assegurando o entendimento das mensagens transmitidas e recebidas.
Motivação	Capacidade de manter-se automotivado e de, ao mesmo tempo, motivar pessoas e grupos para a obtenção dos objetivos estabelecidos.
Delegação	Capacidade de atribuir responsabilidades com o objetivo de conseguir a realização de resultados através de pessoas ou grupos.
Flexibilidade	Capacidade de encarar (estar aberto) a situações e mudanças, demonstrando disposição para aceitar as diferenças e críticas, acatar sugestões e assumir novos desafios, sendo rápido no agir, de forma a adaptar-se a novos contextos.
Ética profissional	Capacidade de apresentar conduta humana e profissional, orientada por princípios e regras morais que estão de acordo com a ética aplicada na organização e por seus dirigentes.

Uso adequado dos equipamentos e instalações	Capacidade de zelar e cuidar do patrimônio público, utilizando-os de forma adequada com vistas à sua constante manutenção e conservação.
---	--

Fonte: Horizonte (2007a, 2007b).

Com exceção dos fatores de tomada de decisão, de desenvolvimento de pessoas e de delegação, os demais fatores atribuídos à avaliação de desempenho docente no município de Horizonte conferem pouca lógica à profissionalidade docente, uma vez que perpassam por características uniformes em um campo profissional, ausentando a identidade própria do ser professor. Esse modo de fazer a avaliação de desempenho docente não confere a observância aos aspectos primordiais desse perfil profissional específico.

A descrição dos fatores apresentados no Quadro 4 se relacionam de forma generalista ao profissionalismo docente, pois, ao considerar o perfil profissional e docente conforme Fleuri (2015), vê-se que aspectos específicos da competência docente estão distantes do perfil docente, como: a formação inicial e continuada; as ações e significados da prática escolar; a colaboração com as políticas educacionais; a correlação entre disciplinas a lecionar, formação e políticas públicas; e do perfil profissional, como: as condições de trabalho (estruturais, institucionais, saúde individual); a satisfação, aspirações/expectativas profissionais.

Pela generalidade dessa avaliação e dos critérios nela estimados, percebe-se que a organização desse modo de avaliar no município não advém das necessidades e anseios dos professores de fazer da avaliação um instrumento de melhoria da sua práxis. “Numa formulação diferente, poder-se-ia argumentar que a avaliação da profissionalidade dos professores deveria avaliar o seu domínio das competências profissionais, o seu nível de apropriação da cultura profissional e o seu nível de integração da identidade profissional” (Tardif & Lessard, 2014, p. 36).

Ademais, o FAD 03, que admite os fatores objetivos gerados a partir de uma autoavaliação realizada pelo docente, considera: os títulos acadêmicos; a atualização profissional – cursos de curta a longa duração (40 a 100 horas); a regência de cursos – cursos de curta a longa duração (40 a 100 horas); a produção profissional, técnica ou cultural – livros, traduções, manuais didáticos, artigos e projetos; a participação em eventos de interesse da Secretaria de Educação – como conferencista/debatedor e participante; a assiduidade; a pontualidade; as penalidades (que geram pontos negativos); e o tempo de serviço (Horizonte, 2007a, 2007b).

Nesse formulário, cada subitem contém uma pontuação diferenciada; ao final, a contagem dos pontos é realizada a partir dos pontos positivos, pontos negativos e total. A entrega do FAD 03 exige que haja comprovação em anexo das atividades que atribuíram ponto ao avaliado. Nota-se que não há integralidade entre os instrumentos, perpassando pela lacuna dos critérios próprios da profissão docente, considerando então o aperfeiçoamento nas ações escolares a partir da formação inicial ou continuada – relação entre fatores subjetivos e objetivos das formas de avaliação.

A evolução funcional, pela via não acadêmica propriamente dita, cabe ao percentual de apenas 40% dos profissionais ocupantes de mesmo cargo ou função, prevalecendo a ordem decrescente destes no somatório dos pontos oriundos dos instrumentos avaliativos (Horizonte, 2006b). A Comissão de Gestão da Carreira (CGC), responsável pelo processo de avaliação do desempenho docente, é formada por dois representantes da Secretaria de Educação, três representantes dos professores e um representante da Secretaria de Administração (Horizonte, 2002b).

O papel do avaliador é do superior hierárquico imediato do avaliado; nesse sentido, a competência desse ator se relaciona para além da execução da avaliação em si, da reunião com o avaliado para o esclarecimento de dúvidas ou discordâncias quanto ao processo e sua aplicação. Todavia, cabe ao avaliador encaminhar à CGC os formulários de avaliação com concordância ou ressalva do avaliado (Horizonte, 2007b).

Com relação às funções e competências relevantes do avaliador na avaliação de desempenho docente, Wise e Gendler (1990, p. 384, traduziu-se) asseveram:

A melhoria do professor geralmente parece ser a melhoria com base no *feedback* sistemático dos funcionários do distrito. A maioria dos distritos não operam sistemas de avaliação diferenciada do professor ligados à melhoria de desempenho. Embora praticamente todos os sistemas de avaliação de professor contenham a expectativa de que professores receberão *feedback*, a natureza do *feedback* é geralmente limitada. Em parte, estes limites são causados pela prática do uso de avaliadores genéricos, administradores sem conhecimentos específicos da matéria ou nível de especialização⁶.

De acordo com a organização do sistema de ensino de Horizonte, na Lei nº 359/2002, artigo 24: “A gestão escolar será exercida por um Núcleo Gestor, nomeados para cargos de

⁶ No original: “*Teacher improvement appears generally to be about improvement based upon systematic feedback from district officials. Most districts do not operate differentiated teacher evaluation systems linked to performance improvement. While virtually all teacher evaluation systems contain the expectation that teachers will receive feedback, the nature of the feedback is generally limited. In part, these limits are caused by the practice of using generic evaluators, administrators without specific subject-matter or grade-level expertise*” (WISE & GENDLER, 1990, p. 384).

provimento em comissão pelo Chefe do Poder Executivo Municipal”. Assim, o processo de escolha do diretor de escola será de duas formas: eleição direta, quando houver igual ou mais de 300 alunos; e indicação pelo Secretário de Educação, Cultura e Desporto, quando das demais situações (Horizonte, 2002b).

Com isso, percebe-se que a *expertise* necessária ao gestor da escola, seja diretor geral ou adjunto, como avaliador do processo de desempenho docente, submete-se a critérios não estratificados ou especificados o suficiente. A função do gestor a respeito dos seus deveres na unidade de ensino é determinante na eleição ou escolha desse ator, já a sua atribuição como avaliador é acessória diante disso. No *Manual de avaliação de desempenho pela via não acadêmica dos profissionais do magistério* (Horizonte, 2006b, p. 6-7), a responsabilidade do avaliador precede um perfil de atitude diante dessa atribuição, qual seja:

- Acordar com o avaliado um plano individual equilibrado e razoável, adequado, por um lado, ao conteúdo funcional e, por outro, às exigências da Unidade, assegurando continuamente a sua atuação, em face das alterações que se verifiquem;
- Clarificar a contribuição do trabalho do avaliado para prossecução dos objetivos e resultados a atingir, no enquadramento das linhas orientadoras da política global da Administração;
- Dar e procurar *feedback* continuamente;
- Procurar ser objetivo no juízo formulado, fundamentando sempre a sua apreciação em fatos concretos, afastando opiniões e falsas ideias criadas, bem como distinguindo acontecimentos excepcionais da atuação habitual do avaliado;
- Procurar ser isento e imparcial, não esquecendo que o uso de critérios diferentes, de benevolência ou rigor relativamente aos vários avaliados, prejudica sempre uns aos outros;
- Procurar ser flexível, no sentido de estar disposto a mudar as suas opiniões em face da razoabilidade de fatos e argumentos;
- Ter em consideração que quaisquer deficiências ou insuficiências da Administração nunca devem prejudicar a nota atribuída aos profissionais;
- Procurar identificar, acordar e rever as necessidades de formação e desenvolvimento dos profissionais e proporcionar os meios e recursos para a sua satisfação⁷.

Apesar de o manual de avaliação apresentar dois itens relativos ao *feedback* e ao acompanhamento do desempenho, o Decreto nº 014/2007 não estipula qualquer orientação em torno disso. Além disso, a periodicidade dessa avaliação não contribui com a especificidade de *feedbacks* que a prática docente sugere – contínuos (Gatti, 2013). As disposições transitórias concebem apenas informações relativas à efetivação da avaliação e da remuneração em folha de pagamento a partir da classe e referência atingida (Horizonte, 2007a).

⁷ Estas mesmas características são também encontradas no *Manual prático de avaliação do desempenho dos serviços de administração e função pública de Macau* (região administrativa da República Popular da China), cujo diretor José Chu (2004) esclareceu a importância de tal documento para o novo regime de avaliação de desempenho a entrar em vigor no ano de 2005 dessa cidade.

Duke e Stiggins (1990, p. 124, traduziu-se) apresentam as características mais demandadas pelos professores diante do avaliador e as habilidades que estes devem demonstrar:

Dos 55 itens em nosso questionário de perfil de avaliação de professor, os 10 itens que foram altamente correlacionados com as classificações dos professores de qualidade e impacto da avaliação de professor foram diretamente associados às características dos facilitadores do crescimento e o *feedback* fornecido por essa pessoa (pp. 106-111): 1. Credibilidade do avaliador como uma fonte de *feedback* ($r = .65$); 2. Qualidade das ideias contidas no *feedback* (.59); 3. Profundidade das informações contidas no *feedback* (.58); 4. Persuasão da lógica do avaliador para melhoria (.58); 5. Utilidade da sugestão do avaliador (.57); 6. Confiabilidade da avaliação (.56); 7. Relação de ajuda ao professor (.54); 8. Capacidade do avaliador para modelar sugestões (.54); 9. Conhecimentos técnicos do avaliador sobre ensino (.53); 10. Familiaridade do avaliador com a sala de aula/estudantes do professor (.52).⁸

Portanto, as características a serem assumidas pelo avaliador de uma avaliação docente não podem representar uma visão avaliativa típica dos colaboradores do mundo empresarial, cujas ações e estratégias avaliativas são próprias da gestão de recursos humanos, seja em âmbito público ou privado, priorizando apenas o serviço prestado ao cidadão (Chu, 2004).

A avaliação docente, voltada para a melhoria profissional do professor, deve buscar estabelecer-se mais por meio do *feedback* formativo do que pelo julgamento somativo (Duke & Stiggins, 1990). Nesse sentido, o perfil do avaliador deve atender às condições inerentes às características do ensino e de seu contexto próprios da profissão.

Percebe-se que as definições e conceituações oriundas de Chu (2004) são expostas e adaptadas no *Manual de avaliação de Horizonte* (2006): o que é avaliação de desempenho; para que avaliar o desempenho; quem será avaliado; quem avalia; responsabilidade de quem avalia; erros mais comuns no processo avaliativo; quando avaliar; como avaliar; prazos e procedimentos a serem obedecidos; que resultado precisa ser alcançado; quantos

⁸ No original: “Of the 55 items in our Teacher Evaluation Profile Questionnaire, the 10 items that were most highly correlated with the teachers’ ratings of quality and impact of teacher evaluation were directly associated with perceived characteristics of growth facilitators and the feedback delivered by that person (pp. 106-111): 1. Credibility of evaluator as a source of feedback ($r = .65$); 2. Quality of ideas contained in the feedback (.59); 3. Depth of information contained in the feedback (.58); 4. Persuasiveness of evaluator’s rationale for improvement (.58); 5. Usefulness of evaluator’s suggestion (.57); 6. Trustworthiness of evaluation (.56); 7. Helping relationship to teacher (.54); 8. Evaluator’s capacity to model suggestions (.54); 9. Evaluator’s technical knowledge of teaching (.53); 10. Evaluator’s familiarity with teacher’s classroom/students (.52)” (DUKE; STIGGINS, 1990, p. 124).

profissionais terão direito à evolução; que fatores serão avaliados; quem coordena o processo de avaliação de desempenho; unidades de serviço envolvidas na avaliação de desempenho; em que situação a contagem do período de avaliação de desempenho é suspensa; quando o servidor poderá impetrar recurso; recomendações; e outras recomendações.

Faz-se necessário ressaltar que o contexto de Chu (2004) se estabelece diante da avaliação do desempenho de trabalhadores da administração pública e que, em paralelo, o cenário diante da avaliação de desempenho docente, em específico, é outro. Existem características específicas relacionadas aos indivíduos, ao sistema avaliativo e ao contexto desse profissional que precisam ser consideradas para a sua melhoria profissional (Duke; Stiggins, 1990). A especificidade da avaliação docente se caracteriza diante da natureza do seu trabalho, da não padronização e uniformidade de ações e estratégias.

Pesa sobre os docentes, de modo geral, a angústia pelas demandas múltiplas a que são chamados a responder, o aumento da carga de trabalho, a responsabilização pelos resultados dos alunos e o parco reconhecimento material e simbólico do seu trabalho. Há aqueles que se queixam das restrições à sua autonomia no trato com o currículo, mas existem os que se dizem mais seguros pelo fato de poder trabalhar com referenciais comuns a todos os colegas e de haver prescrições mais claras a respeito de ensinar. Há ainda – assim como aponta Lessard (2010) –, os que julgam mais cômodo obedecer a um comando que, de certo modo, circunscreve as suas obrigações aos aspectos mais restritos do currículo contemplados pelas avaliações padronizadas, diante da possibilidade de se verem avaliados como profissionais em razão desses aspectos. (Barretto, 2013, p. 112).

O trabalho docente não pode equiparar-se à racionalização do mercado de trabalho, uma vez que não se almeja que haja mudança “[...] na sala de aula, transformada em linha de produção, fabricar os ‘produtos’ com os traços de personalidade requeridos pelo mercado – subordinação, disciplina, aceitação de normas, respostas favoráveis a incentivos, etc.” (Marcellino, 1996, p. 66).

Valorizar com políticas coerentes e convergentes, com apoios efetivos aos docentes, é o mote, de um lado, e, de outro, avaliar construtivamente para o desenvolvimento formativo profissional constante é o contraponto. Avaliar por avaliar, avaliar para excluir ou punir, não leva a melhores resultados ao se considerar perspectivas de desenvolvimento humano e profissional. Nesta direção é preciso assumir uma visão diferente quanto a processos de avaliação do que usualmente se tem. O foco central é criar alavancas para a construção de melhores condições pessoais, profissionais, de situações, etc., em *feedbacks* contínuos que favoreçam pessoas ou grupos em suas atividades e vivências. (Gatti, 2013, p. 154).

Os desenhos da avaliação de desempenho docente, tanto no estado cearense quanto no município de Horizonte, têm-se definido pouco proveitosos na melhoria do desempenho dos

professores, ou seja, na sua competência cotidiana de cuidar do ensino, na sua práxis. Os valores e critérios elencados em uma avaliação de desempenho docente, até mesmo nas legislações nacionais que precedem as demais, agregam características próprias da inspiração inicial dessa avaliação – política de responsabilização. Nesse sentido, o processo avaliativo do professor deve estabelecer, *a priori*, valores que predizem a natureza e especificidade do trabalho docente, iniciando a elaboração desse processo a partir das ideias da profissão professor.

4. Conclusão

A discussão em torno da análise dos documentos da avaliação de desempenho docente de professores da rede pública de ensino, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um município cearense, trouxe à tona uma reflexão acerca de como o cenário brasileiro compreende a avaliação docente, suas características, embasamentos e instrumentos. É oportuno salientar que este trabalho, sendo recorte de uma pesquisa maior, visa prospectar mudanças em torno de uma sistemática de avaliação docente que considere, mesmo na sua função de progressão funcional, atributos característicos dessa profissão, desse perfil de profissional.

Os instrumentos e critérios especificados no presente trabalho carecem de um método avaliativo que combine dados e determine relações valorativas diante deste perfil profissional específico. Para isso, a contextualização das condições de trabalho deste profissional é indispensável, uma vez que o valor deste profissional se vinculará à sua importância para a instituição de um ângulo contextual, seja em atividades específicas de sua competência ou transversais a ela.

Os estudos sobre o perfil docente no Brasil devem ser atualizados e munidos de uma metodologia que faça as correlações necessárias entre as categorias apresentadas desse profissional em específico. As avaliações em larga escala, que se preocupam em apresentar o diagnóstico das metas de aprendizado dos estudantes brasileiros, necessitam perceber que o docente, profissional responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, possui ação preponderante diante disso, e que por sua vez, este possui características de um perfil profissional diferenciado para o trabalho que desempenha.

Assim, a cultura de avaliação em larga escala no Brasil necessita compreender a nova geração que resguarda a negociação entre os sujeitos a serem avaliados como característica

indispensável aos resultados que se esperam a efeito, o da melhoria do ensino, que por sua vez considera a melhoria da qualidade educacional. Compreendendo que a manifestação em um contexto nacional pressupõe os demais contextos, estadual e municipal. Para um sistema de avaliação docente a relevância da negociação está no caráter de reflexão e debate coletivo entre aqueles que estão imersos na rotina do fazer docente e aqueles que gerenciam esta rotina em contextos mais amplos.

Em suma, as políticas educacionais são aporte para estabelecer um sistema de avaliação do desempenho docente que descortine as competências próprias deste profissional, bem como, legitimem-nas a partir da verificação das mesmas em um processo de progressão de carreira. Tendo em vista a inquietação dos professores diante de um sistema avaliativo que não reverbere a sua verdadeira responsabilidade e compromisso profissional. A validação de uma avaliação de desempenho docente perpassa, sobretudo pela aceitação e credibilidade dos sujeitos que dela participam, legitimando o caráter formativo diante de um processo contínuo e um feedback eficaz. Contudo, indaga-se: há alguma forma de pensar a avaliação do desempenho docente no contexto brasileiro numa perspectiva formativa?

Referências

Barretto, E. S. S. (2013) Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *In*: Bauer, A. & Gatti, B. A. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, p. 101-117.

Bauer, A. (2013) Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. *In*: Gatti, B. (Org.) *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Carlos Chagas, p. 5-70.

Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto.

Bonamino, A. C. (2013) Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: Bauer, A. & Gatti, B. A. (Org.). *Vinte e cinco de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, p. 43-60.

Brasil. (2014) Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

Brasil. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

Brasil. (2018) *Observatório do PNE*. Brasília, DF: MEC, 2018.

Brasil. (2011b) Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 mar. 2011b.

Brasil. (2007) *Projeto de Lei nº 403, de 2007*. Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica – Enameb. Brasília, DF: Senado Federal.

Brasil. (2015) Projeto de Lei nº 6.114-A, de 2009. Institui o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica – Enameb; tendo parecer da Comissão de Educação, pela aprovação deste e do de nº 1088/2007, apensado, com substitutivo. *Diário da Câmara dos Deputados*, jun. 2015.

Ceará. (1993) Lei nº 12.066, de 13 de janeiro de 1993. Aprova a estrutura do Grupo Ocupacional Magistério de 1º e 2º Graus - MAG, institui o Sistema de Carreira do Magistério oficial de 1º e 2º Graus do Estado e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 15 jan. 1993.

Ceará. (2009a.) Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no índice de desempenho escolar-alfabetização (IDE-Alfa), e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 19 jun. 2009.

Ceará. (2009b) Lei nº 14.484, de 8 de outubro de 2009. Institui o Prêmio Aprender pra Valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 20 out. 2009.

Chu, J. (2004) *Manual Prático de Avaliação do Desempenho*. Macau. Disponível em: <http://bo.io.gov.mo/edicoes/pt/dsafp/mpad/#7.1>. Acesso em: 19 jun. 2018.

Darling-Hammond, L. (1990) Teacher evaluation in transition: emerging roles and evolving methods. In: MILLMAN, J. & DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage, p. 17-32.

Duke, D. L.& Stiggins, R. J. (1990) Beyond minimum competence: evaluation for professional development. In: Millman, J. & Darling-Hammond, L. (Ed.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage p. 116-132.

Fernandes, D. (2008) *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto.

Fleuri, R. M. (2015) *Perfil profissional docente no Brasil: metodologias e categorias de pesquisas*. Brasília, DF: Inep.

Gatti, B. A. (Org.). (2013) *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados.

Gil, A. C. (2010) O projeto na pesquisa fenomenológica. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 4., 2010, Rio Claro. *Anais...* Rio Claro: Unesp, p. 1-11.

Horizonte. (2007a) *Anexos do Decreto nº 014, de 2 de maio de 2007*. FAD 1 – FAD2 – FAD 3. Horizonte: Prefeitura Municipal.

Horizonte. (2005) *Avaliação de Desempenho pela Via Não Acadêmica dos Profissionais do Magistério: Manual de Instruções*. Horizonte: Secretaria de Educação, Cultura e Desporto.

Horizonte. (2007b) *Decreto nº 014, de 2 de maio de 2007*. Regulamenta a Evolução Funcional pela Via Não Acadêmica para os integrantes do Quadro do Magistério da Prefeitura Municipal de Horizonte. Horizonte: Prefeitura Municipal.

Horizonte. (2006a) Decreto nº 22, de 6 de novembro de 2006. Regulamenta a Evolução Funcional pela Via Não Acadêmica para os integrantes do Quadro do Magistério da Prefeitura Municipal de Horizonte. *Diário Oficial do Município*, Horizonte.

Horizonte. (2014) *Diretrizes Operacionais da Rede Municipal de Educação de Horizonte-CE*. Horizonte: Prefeitura Municipal.

Horizonte. (2002a) *Lei nº 358, de 7 de fevereiro de 2002*. Institui o Plano de Carreiras e Remuneração para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Município de Horizonte e dá outras providências. Horizonte. Disponível em: <http://horizonte.ce.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/lei-358-2002-pcr-magist%c3%a9rio.pdf>. Acesso: 19 jun. 2018.

Horizonte. (2002b) *Lei nº 359, de 7 de fevereiro de 2002*. Define o Sistema de Ensino do Município de Horizonte, estabelece o Estatuto dos Profissionais do Magistério Municipal e dá outras providências. Horizonte. Disponível em: <http://horizonte.ce.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/lei-359-2002-estat-profiss-magist-municipal.pdf>. Acesso: 19 jun. 2018.

Horizonte.(2011) *Lei nº 873, de 20 de dezembro de 2011*. Concede Gratificação de Incentivo ao Desempenho Educacional (GIDE) aos servidores com exercício funcional nas Escolas Públicas da Rede de Ensino do Município de Horizonte e dá outras providências. Disponível

em: [https://horizonte.ce.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/lei-873-2011-gratifica%
c3%a7%c3%a3o-de-incentivo-ao-desempenho-educaci.pdf](https://horizonte.ce.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/lei-873-2011-gratifica%c3%a7%c3%a3o-de-incentivo-ao-desempenho-educaci.pdf). Acesso: 19 jun. 2018.

Horizonte. (2006b) *Manual de avaliação de desempenho pela via não acadêmica dos profissionais do magistério*. Horizonte: Secretaria de Educação.

Horizonte. (2015) *Plano Municipal de Educação de Horizonte: 2015-2020*. Horizonte: Secretaria da Educação.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2010) *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*. Brasília, DF: Inep.

Libâneo, J. C. & Oliveira, J. F. & Toschi, M. S. (2012) *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez.

Marcellino, N. C. (1996) A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. In: Moraes, R. (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?*. 10. ed. Campinas: Papirus, p. 59-70.

Moita, M. C. (2007) Percursos de formação e de trans-formação. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, p. 111-140.

Nobre, E. M. P. (2014) *A avaliação do desempenho docente como instrumento de valorização dos professores e melhoria da qualidade da educação*. 2014. 264 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

Rezende, A. G. M. (2012) *Avaliação do desempenho docente como ferramenta de gestão para melhorar a prática pedagógica dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos*. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

Rodrigues, S. S. (2012) Políticas de avaliação docente: tendências e estratégias. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, 20(77):749-768.

Scriven, M. (1990) Teacher selection. In: Millman, J. & Darling-Hammond, L. (Ed.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teacher*. Newbury Park: Corwin, p. 76-103.

Tardif, M. & Lessard, C. (2014) *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes.

Veras, E. M. F. (2016) *Análise da avaliação de desempenho docente e sua contribuição na prática de professores como alternativa na melhoria da aprendizagem dos alunos*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

Wise, A. E. & Gendler, T. (1990) Governance issues in the evaluation of elementary and secondary school teachers. In: Millman, J.; Darling-Hammond, L. (Ed.). *The new handbook of teacher evaluation: assessing elementary and secondary school teachers*. London: Sage, p. 374-389.

Zatti, A. M. (2017) *Avaliação do desempenho docente nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil e sua relação com a remuneração*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Alanna Oliveira Pereira Carvalho – 50%

Ana Paula de Medeiros Ribeiro – 50%