

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Gislene da Silva Lucas Souza**

**A avaliação de desempenho como instrumento de análise e evolução do  
trabalho docente**

Juiz de Fora  
2025

**Gislene da Silva Lucas Souza**

**A avaliação de desempenho como instrumento de análise e evolução do  
trabalho docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Silveira Rezende

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

da Silva Lucas Souza, Gislene.

A avaliação de desempenho como instrumento de análise e evolução do trabalho docente / Gislene da Silva Lucas Souza. -- 2025.

162 f. : il.

Orientador: Wagner Silveira Rezende

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Avaliação de desempenho. 2. Aprimoramento do trabalho docente. 3. Formação Continuada. 4. Valorização do professor. I. Silveira Rezende, Wagner, orient. II. Título.

**Gislene da Silva Lucas Souza**

**A avaliação de desempenho como instrumento de análise e evolução do  
trabalho docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Educação.

**Aprovada em 26 de fevereiro de 2025.**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.(a) Dr.(a) Wagner Silveira Rezende - Orientador**

**Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Prof.(a) Dr.(a) Cassiano Caon Amorim**

**Universidade Federal de Juiz de Fora**

**Prof.(a) Dr.(a) Maria Leopoldina Pereira**

**Prefeitura de Juiz de Fora**

**Juiz de Fora, 07/02/2025.**

---



Documento assinado eletronicamente por Wagner Silveira Rezende, Professor(a), em 17/03/2025, às 14:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por Cassiano Caon Amorim, Professor(a), em 19/03/2025, às 14:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por Maria Leopoldina Pereira, Usuário Externo, em 19/03/2025, às 14:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2234869 e o código CRC AA13E782.

---

## **AGRADECIMENTOS**

Gratidão a Deus, pela vida e pela oportunidade de realizar este sonho.

Aos familiares e amigos, pelo apoio e incentivo.

Aos colegas de trabalho e aos companheiros desta árdua e gratificante jornada que foi o mestrado, por toda aprendizagem compartilhada.

Ao amigo Ediney, pela parceria e troca de experiências.

À equipe do PPGP, em especial à Juliana Magaldi, Leonardo Ostwald, Ademir Veroneze e ao professor Dr. Wagner Silveira, pela instrução, atenção e tempo dispensados à minha formação.

Agradecimento especial ao meu marido, Vagno, e aos meus filhos Vitor e Sofia, por compreenderem a minha ausência e pelo apoio diário.

Enfim, a todos que torceram por esta conquista, muito obrigada!

Experimente coisas novas.  
Troque novamente.  
Mude, de novo.  
Experimente outra vez.

Você certamente conhecerá coisas melhores  
E coisas piores do que as já conhecidas,  
Mas não é isso o que importa.

O mais importante é a mudança,  
o movimento,  
o dinamismo,  
a energia.  
Só o que está morto não muda! (Marques, 2005, p. 10).

## RESUMO

A presente dissertação foi produzida com o intuito de responder à seguinte questão problema: como os instrumentos e práticas utilizados na implementação da avaliação de desempenho, na Escola Estadual Clarice Lispector (EECL), podem favorecer o aprimoramento do desempenho eficiente do professor, conforme prevê a normativa estadual? Ele tem o objetivo geral de compreender se a avaliação de desempenho individual (ADI) realizada na instituição vem contribuindo com o aprimoramento do desempenho dos docentes e da instituição escolar. Para tanto, a pesquisa teve como objetivos específicos: descrever os formulários, instrumentos e práticas inerentes à implementação da avaliação de desempenho na EECL; analisar a implementação da avaliação de desempenho na EECL, relacionando-a às orientações legais/conceituais e identificando eventuais distanciamentos entre normativas e prática; propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que potencialize a implementação da avaliação de desempenho e corrobore com uma prática que a relacione ao processo de formação continuada dos professores. Para alcançar o objetivo geral apresentado a pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia de estudo de caso. Além de uma análise documental, realizou-se uma entrevista coletiva com os membros da comissão de avaliação e foi aplicado um questionário a 12 funcionários da escola, sendo nove professores efetivos e três membros da equipe diretiva. Os dados obtidos foram analisados separadamente, de forma qualitativa e com base nos seguintes conceitos: primeiro, o processo avaliativo está a serviço da qualidade educacional, desde que haja uso reflexivo dos dados para análise e, se for necessário, alteração da realidade (Brooke; Rezende, 2020); segundo, a avaliação de desempenho, que é o foco desta dissertação, deve ser formativa, valorizar o trabalho docente e promover mudanças de conceitos, atitudes e práticas que sejam duradouras e permitam um avanço contínuo do professor e do grupo na qual ele está inserido (Gatti, 2021). Além desses conceitos, fundamentaram a base teórica deste trabalho os estudos de Burgos e Bellato (2019), Lück (2009), Luckesi (2000), Diz (2020), Zatti (2017) e Zatti e Minhoto (2019) que exploram o contexto de valorização da avaliação de desempenho no serviço público, bem como os conceitos de avaliação, avaliação de desempenho formativa e implementação da avaliação docente no Brasil. A análise dos resultados obtidos com a pesquisa indica que tanto os servidores avaliados quanto os avaliadores não se apropriaram devidamente dos objetivos e

etapas do processo avaliativo. Verifica-se também que apesar do grupo reconhecer a importância da avaliação de desempenho, para eles, o atual modelo e a forma com que ele tem sido implementado na escola não corroboram com a valorização do trabalho docente, muito menos com o aprimoramento profissional, conforme prevê a legislação mineira.

**Palavras-chave:** avaliação de desempenho; aprimoramento do trabalho docente; formação continuada; valorização do professor.

## **ABSTRACT**

This dissertation was produced with the aim of answering the following question: how can the instruments and practices used in the implementation of performance evaluation at the Clarice Lispector State School (EECL) help to improve the efficient performance of teachers, in accordance with state regulations? The overall aim of the study is to understand whether the individual performance assessment (ADI) carried out at the institution has contributed to improving the performance of teachers and the school. For that, the research had the following specific objectives: to describe the forms, instruments and practices inherent in the implementation of performance evaluation at EECL; to analyze the implementation of performance evaluation at EECL, relating it to the legal/conceptual guidelines and identifying any gaps between regulations and practice; to propose an Educational Action Plan (PAE) that enhances the implementation of performance evaluation and corroborates a practice that relates it to the process of continuing teacher training. To achieve the general objective presented, the research was carried out using the case study methodology. In addition to a document analysis, a collective interview was held with the members of the evaluation committee and a questionnaire was administered to 12 school employees, nine of whom were permanent teachers and three members of the management team. The data obtained was analyzed separately, qualitatively and based on the following concepts: firstly, the evaluation process is at the service of educational quality, as long as the data is used reflexively to analyze and, if necessary, change reality (Brooke; Rezende, 2020); secondly, performance evaluation, which is the focus of this dissertation, must be formative, value teaching work and promote changes in concepts, attitudes and practices that are lasting and allow for continuous progress for the teacher and the group in which they are inserted (Gatti, 2021). In addition to these concepts, the theoretical basis of this work was based on studies by Burgos and Bellato (2019), Lück (2009), Luckesi (2000), Diz (2020), Zatti (2017) and Zatti and Minhoto (2019), which explore the context of valuing performance evaluation in the public service, as well as the concepts of evaluation, formative performance evaluation and the implementation of teacher evaluation in Brazil. The analysis of the results obtained from the research indicates that both the evaluated civil servants and the evaluators did not properly understand the objectives and stages of the evaluation process. It also shows that although the group recognizes the importance of performance evaluation,

for them, the current model and the way in which it has been implemented in the school do not corroborate with the valorization of teaching work, much less with professional improvement, as provided for in Minas Gerais legislation.

**Keywords:** performance evaluation; improving teaching work; continuing education; valuing teachers.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Ciclo de avaliação de desempenho .....	36
Quadro 2 – Relato da ADI nas atas e <i>e-mails</i> da EECL .....	46
Quadro 3 – Análise do formulário de PGDI .....	68
Quadro 4 – Composição dos instrumentos de ADI da SEE-MG .....	70
Quadro 5 – Qualidades do servidor que interferem em seu desempenho .....	74
Quadro 6 – Dificuldades do servidor que interferem em seu desempenho.....	75
Quadro 7 – Comparação das dificuldades apresentadas pelos professores com as novas funções docentes apontadas pela OCDE .....	77
Quadro 8 – Condições de trabalho que interferem no desempenho das funções docentes .....	79
Quadro 9 – Metas apresentadas pelos professores para melhoria do processo de ensino e aprendizagem .....	81
Quadro 10 – Metas apresentadas pelos professores que tratam da execução e/ou aperfeiçoamento das funções docentes .....	82
Quadro 11 – Metas apresentadas pelos professores que visam incentivar a participação dos pais.....	83
Quadro 12 – Práticas que prejudicam a implementação da ADI na EECL .....	117
Quadro 13 – Análise dos problemas identificados na implementação da ADI na EECL .....	120
Quadro 14 – Capacitação da Comissão de Avaliação e servidores da EECL .....	125
Quadro 15 – Identificação e correção de falhas na implementação da ADI na EECL .....	127
Gráfico 1 – Conhecimento dos professores avaliados e da equipe diretiva da EECL sobre o processo de avaliação de desempenho.....	88
Gráfico 2 – Contribuições da avaliação de desempenho para o trabalho docente segundo os professores avaliados e equipe diretiva da EECL .....	91
Gráfico 3 – Práticas relativas à implementação da ADI na EECL.....	93
Gráfico 4 – Contribuições da ADI para o trabalho em equipe na EECL.....	98

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de estudantes da EECL por nível do Inse.....	39
--------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Avaliação de Desempenho Docente
ADE	Avaliação Especial de Desempenho
ADI	Avaliação de Desempenho Individual
BM	Banco Mundial
CF	Constituição Federal
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EECL	Escola Estadual Clarice Lispector
EM	Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSE	Índice de Nível Socioeconômico
MASP	Registro Funcional do Servidor Público de Minas Gerais
NGP	Nova Gestão Pública
PAE	Plano de Ação Educacional
PGDI	Plano de Gestão do Desempenho Individual
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
REANP	Regime Especial de Aulas Não-presenciais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SISAD	Sistema de Avaliação de Desempenho
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E EFICIÊNCIA NO SERVIÇO PÚBLICO – UMA RELAÇÃO QUE DEVE SER MAIS EXPLORADA .....</b>	<b>20</b>
2.1	INTRODUÇÃO DOS PROCESSOS SISTEMÁTICOS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO – O INÍCIO DA RESPONSABILIZAÇÃO NO SERVIÇO PÚBLICO.....	23
2.2	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EM MINAS GERAIS: ANÁLISE DAS LEGISLAÇÕES QUE FUNDAMENTAM ESTE PROCESSO A PARTIR DA DÉCADA DE 90.....	29
2.3	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA ESCOLA ESTADUAL CLARICE LISPECTOR: ANÁLISE GERAL DO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO ..	38
<b>2.3.1</b>	<b>Contexto social e educacional da EECL .....</b>	<b>38</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Contexto de implementação da ADI na EECL .....</b>	<b>41</b>
<b>3</b>	<b>AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA EECL.....</b>	<b>49</b>
3.1	NOVOS PARADIGMAS PARA A EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....	50
<b>3.1.1</b>	<b>Mais autonomia e responsabilização através da ADI .....</b>	<b>54</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Avaliação no contexto escolar: desafios e perspectivas .....</b>	<b>60</b>
3.2	METODOLOGIA DO ESTUDO: O CAMINHO PERCORRIDO PARA OBTENÇÃO DE DADOS E INFORMAÇÕES .....	64
3.3	IMPLEMENTAÇÃO DA ADI NA EECL SOB A PERSPECTIVA DO SERVIDOR – PESQUISA DE CAMPO .....	67
<b>3.3.1</b>	<b>Análise dos formulários que compõem o processo avaliativo .....</b>	<b>67</b>
3.3.1.1	PGDI dos professores – um retrato das ações de aprimoramento do trabalho docente na EECL .....	72
<b>3.3.2</b>	<b>A ADI sob a visão dos servidores: análise do questionário aplicado aos professores e à equipe gestora.....</b>	<b>85</b>
3.3.2.1	Conhecimento dos professores avaliados e da equipe diretiva da EECL sobre o processo de avaliação de desempenho.....	87
3.3.2.2	Contribuições da avaliação de desempenho para o trabalho docente .....	91
3.3.2.3	Conhecimento acerca das ações de implementação da ADI na EECL .....	92
3.3.2.4	Análise dos descritores de competência.....	95
3.3.2.5	Contribuições da ADI para o trabalho em equipe .....	96
3.3.2.6	Impressões gerais e sugestões de melhoria para a ADI .....	99
<b>3.3.3</b>	<b>ADI sob a visão da comissão de avaliação: análise da entrevista.....</b>	<b>103</b>

<b>4</b>	<b>REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ADI NA EECL.....</b>	<b>115</b>
4.1	CAPACITAÇÃO DA EQUIPE – O PRIMEIRO PASSO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA ADI.....	123
4.2	IDENTIFICAÇÃO E CORREÇÃO DE PRÁTICAS QUE ESTÃO EM DESACORDO COM A NORMATIVA.....	126
4.3	ORGANIZAÇÃO COLETIVA DE UM CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA ADI.....	129
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a comissão de avaliação... 143</b>	
	<b>APÊNDICE B – Questionário com os professores efetivos da EECL .. 144</b>	
	<b>APÊNDICE C – Questionário para a equipe diretiva .....</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE D – Proposta de cronograma para execução do PAE a ser apresentada à escola EECL.....</b>	<b>156</b>
	<b>APÊNDICE E – Perguntas para direcionar o estudo do texto “Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional” (Gatti, 2021) .....</b>	<b>157</b>
	<b>APÊNDICE F – Formulário para registro dos conceitos, objetivos e etapas que regem o processo de ADI na SEE-MG.....</b>	<b>158</b>
	<b>APÊNDICE G – Formulário para análise da implementação das etapas que regem o processo de ADI na EECL.....</b>	<b>159</b>
	<b>APÊNDICE H – Cronograma para execução das etapas que regem o processo de ADI na EECL.....</b>	<b>160</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os resultados divulgados sobre a qualidade da educação básica indicam que ainda há muito a ser feito para que o país consiga oferecer uma educação de qualidade para todos os estudantes, tal qual define a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF). Esses resultados, que são oferecidos principalmente pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), têm destacado o relevante papel das avaliações enquanto instrumento capaz de fornecer informações significativas sobre o processo de ensino e aprendizagem e auxiliar na tomada de decisão quanto às políticas públicas a serem implementadas. O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse), produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), complementa as informações sobre o nível de desempenho dos estudantes da educação básica e apresenta as condições de ensino que podem afetar a aprendizagem dos estudantes, tais como o contexto socioeconômico, o nível de formação dos docentes e o grau de complexidade de gestão da escola, complementando o resultado do Saeb e permitindo assim uma análise mais qualificada dos dados.

No Brasil, a preocupação com a educação se intensificou na década de 90 em virtude da reforma que ocorreu na gestão pública que passou a priorizar a eficiência e a eficácia dos serviços públicos como forma de promover o desenvolvimento nacional. Tal perspectiva acompanhou uma tendência mundial que se estabeleceu devido às transformações sociais e econômicas pelas quais se tem passado desde então. Neste cenário, o debate acerca do papel do professor e a necessidade de se avaliar o seu desempenho também ganham visibilidade como ações inalienáveis ao sucesso educacional.

Segundo Minhoto e Penna (2011), o professor passa a ser visto como peça-chave no processo de implementação das reformas educacionais que vão tirar o Brasil da crise educacional que vivencia e colocá-lo em condições de competição no mercado mundial. Ainda de acordo com as autoras, na referida conjuntura, a avaliação docente se estabelece como política educacional, uma vez que o desempenho profissional do professor é visto como “muito influente” para o salto qualitativo na gestão escolar, visando a qualidade do ensino (Minhoto; Penna, 2011, p. 155).

Sobre a relevância desse profissional, Burgos e Bellato (2019) argumentam que somente com profissionais qualificados, que tenham uma representatividade

eficaz e que atuem em uma comunidade de aprendizagem comprometida com a melhoria do aprendizado dos estudantes é que uma reforma educacional bem-sucedida pode acontecer (Burgos; Bellato, 2019, p. 930).

Com base nos argumentos apresentados, é possível depreender que a reforma depende sim do trabalho docente, mas de um profissional cujo perfil não se limite ao de um mero executor de tarefas. Os autores reforçam que os professores devem pertencer a um grupo devidamente qualificado, que tem condições técnicas de exercer a função a que se propôs, tem apoio de seus pares e representatividade. Por último, e talvez mais importante, devem ser comprometidos com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Zatti e Minhoto (2019), por sua vez, apresentam a avaliação do desempenho docente (ADD)<sup>1</sup> como um mecanismo necessário para obtenção de mais qualidade e produtividade na educação, uma vez que fortalece e valoriza a carreira dos professores e promove maior responsabilização pelos resultados (Zatti; Minhoto, 2019, p. 3).

As contribuições de Zatti e Minhoto (2019) permitem inferir que a avaliação do trabalho docente deve ser compreendida para além de uma mera ação burocrática ou meio pela qual o servidor pode ser punido se não executar suas tarefas devidamente. Ela deve favorecer o aprimoramento profissional e o seu comprometimento com a educação. Gatti (2014) defende que ela só é relevante quando é concebida e realizada com o objetivo de valorizar o trabalho docente e oferecer elementos que permitam um avanço contínuo em suas condições profissionais.

Diante dessa constatação, compreender como o processo de avaliação de desempenho é realizado nas escolas e até que ponto pode contribuir com a melhoria do desempenho docente é uma tarefa que merece ser mais discutida no meio acadêmico. É preciso identificar o que não funciona, fazer os ajustes necessários e oferecer condições para que cada professor cumpra adequadamente com sua tarefa e contribua com a melhoria da educação.

Tomando por base os argumentos defendidos por Gatti (2014), este trabalho, cujo tema é *“A avaliação de desempenho como instrumento de análise e evolução do trabalho docente”* reconhece a relevância do processo de avaliação de desempenho para o aperfeiçoamento do fazer docente e se propõe a investigar como ele tem sido

---

<sup>1</sup> Entendida neste trabalho como sinônimo da Avaliação de Desempenho Individual (ADI).

implementado nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, se essa implementação está de acordo com as orientações legais e se favorece o aprimoramento do desempenho eficiente do servidor, conforme propõe a normativa que rege o processo na rede estadual mineira (o termo aprimoramento é utilizado nas legislações mineiras e é entendido neste trabalho como sinônimo de evolução). Para tanto, foi tomado como objeto de pesquisa o processo de avaliação de desempenho individual (ADI) desenvolvido na Escola Estadual Clarice Lispector<sup>2</sup> situada em um município do Vale do Rio Doce, Minas Gerais. Vale destacar que a escola fica em um distrito deste município, portanto, o acesso dos moradores a alguns bens e serviços é limitado e aumenta a vulnerabilidade da população.

A escolha do tema e da escola se deu em virtude da minha experiência de mais de 20 anos como educadora efetiva na rede pública municipal e estadual de Minas Gerais, sendo 17 anos na escola em que a pesquisa é realizada. Durante esse período, pude vivenciar a implementação de diferentes modelos de avaliação de desempenho, todos prometendo auxiliar os docentes a melhorarem sua prática para que eles pudessem contribuir de forma mais eficaz com o sucesso da instituição.

A realidade, no entanto, nem sempre oferece resultados animadores. A falta de tempo para execução do processo, associada à falta de informação e formação da equipe responsável pelo processo e por parte dos funcionários avaliados, faz com que a avaliação de desempenho não alcance seu objetivo e cause desconforto e descaso. Nas escolas em que atuo, observo que geralmente a avaliação é vista apenas como uma ação obrigatória que pouco ou nada contribui com o fazer docente. Na sala dos professores, são comuns frases do tipo “A ADI não muda nada na escola”, “O que prevalece é tempo de serviço, não a qualidade dos serviços prestados” e “O Estado não valoriza o bom funcionário”, manifestando insatisfação e/ou descrença dos servidores quanto ao atual processo de avaliação de desempenho.

Incomodada com esta realidade, optei pela realização deste estudo tomando por base a seguinte questão norteadora: como os instrumentos e práticas utilizados na implementação da avaliação de desempenho, na Escola Estadual Clarice Lispector (EECL), podem favorecer o aprimoramento do desempenho eficiente do professor, conforme prevê a normativa estadual?

---

<sup>2</sup> Nome fictício utilizado para preservar a identidade da escola e dos funcionários que participaram da pesquisa.

Para responder a este problema, o presente trabalho tem o objetivo geral de compreender como a avaliação de desempenho realizada na escola supracitada pode contribuir com a evolução do desempenho dos docentes e da instituição escolar, simultaneamente. Esse objetivo se desdobra em três outros específicos, a saber: i) descrever os formulários, instrumentos e práticas inerentes à implementação da avaliação de desempenho dos professores na Escola Estadual Clarice Lispector; ii) analisar a implementação da ADI na Escola Estadual Clarice Lispector relacionando-a às orientações legais/conceituais e identificando eventuais distanciamentos entre as normativas e a prática; iii) propor um Plano de Ação Educacional que potencialize a implementação da ADI e a relacione ao processo de formação continuada dos professores. Tais objetivos correspondem, respectivamente, aos capítulos deste documento que serão descritos, de forma sucinta, nos parágrafos a seguir.

O primeiro capítulo do trabalho é esta introdução, que faz a apresentação geral da pesquisa e orienta o leitor quanto ao que será desenvolvido no decorrer do texto.

No segundo capítulo, é descrito o contexto histórico que influenciou o desenvolvimento das reformas educacionais realizadas no cenário mundial associando-o ao processo de ADI. Para esta tarefa foram considerados os debates em torno do capital humano que geraram, mundo afora, um amplo debate sobre a necessidade de investimentos na educação para que uma nação fosse considerada competitiva e preparada para o mercado econômico. Sem a pretensão de fazer uma discussão teórica do termo capital humano, este trabalho apenas estabelece a relação entre esse debate, que instituiu a reforma educacional em diferentes países, inclusive no Brasil, e o surgimento da avaliação de desempenho enquanto norma.

Ainda no capítulo dois é apresentado o contexto das avaliações de desempenho no Brasil, especificando o estado de Minas Gerais, a partir da análise das legislações que normatizam o processo desde o início de sua criação até os dias atuais. Será analisada também a forma como a avaliação se desenvolve na prática de uma escola estadual mineira.

O terceiro capítulo é destinado a uma análise mais aprofundada do processo de ADI. Inicialmente é analisada a fundamentação teórica acerca do tema, baseada, principalmente, nos estudos de Brooke (2012), Brooke; Rezende (2020), Burgos; Bellato (2019), Gatti (2021), Zatti (2017), dentre outros. Logo após são examinados os formulários que compõem a ADI na rede estadual de Minas Gerais, bem como a entrevista e os questionários semiestruturados realizados com os funcionários da

EECL para aprofundar o conhecimento sobre como a ADI é vivenciada na instituição, tomando por base a visão dos servidores. Os membros da comissão participaram de uma entrevista semiestruturada. Já os docentes e a equipe gestora responderam a um questionário semiestruturado.

A análise dos dados coletados na pesquisa de campo, à luz das contribuições teóricas supracitadas, permitiu identificar que tanto avaliados quanto avaliadores, afirmam conhecer as legislações e etapas que regem a ADI. No entanto, a implementação do processo na escola não acontece de acordo com as normativas. Diante de tais constatações, no último capítulo deste trabalho, foi sugerido um Plano de Ação Educacional (PAE), que orienta e recomenda mudanças na implementação da ADI considerando o aperfeiçoamento do processo e ampliação das oportunidades de aprimoramento do fazer docente.

## **2 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E EFICIÊNCIA NO SERVIÇO PÚBLICO – UMA RELAÇÃO QUE DEVE SER MAIS EXPLORADA**

Como a avaliação de desempenho passou a ter destaque no cenário educacional? Por que compreender este processo contribui para que uma educação de qualidade seja desenvolvida no Brasil? Essas são perguntas que o presente capítulo abordará em direção ao objetivo de descrever o contexto que promoveu a valorização da educação no cenário nacional, apontando a relação dessa valorização com o processo de avaliação de desempenho desenvolvido na Escola Estadual Clarice Lispector.

A avaliação é fundamental em todo e qualquer processo para que as falhas possam ser identificadas e corrigidas e as boas práticas mantidas. Tal ação permite melhorias no processo e entrega de resultados mais significativos (Pontes, 2010). No caso do serviço público, permite o desenvolvimento de um trabalho com mais qualidade para a população. Na década de 90, sob a égide da reforma da gestão pública, a avaliação de desempenho é introduzida no setor público como forma de promover eficiência e eficácia. De lá para cá, esse instrumento teve várias alterações e passou a fazer parte da rotina dos servidores públicos das diferentes esferas.

Para começar o diálogo, é preciso voltar à década de 80, quando a avaliação se revela como um importante instrumento de apoio e reflexão pedagógica da escola e do professor. Ela passa a ter o objetivo de auxiliar a equipe escolar a compreender o processo educativo, oferecendo um diagnóstico do rendimento dos estudantes que servirá como referência para orientar as intervenções nos tempos e ambientes de aprendizagem, bem como na capacitação dos seus professores (Neubauer; Silveira, 2008, p. 24).

No trecho acima, Neubauer e Silveira (2008) se referem ao processo de avaliação sistemática do desempenho acadêmico dos estudantes, que teve início em outros países na década de 80, mas que, somente na década seguinte, desponta no Brasil e desde então tem se aperfeiçoado para oferecer informações mais completas sobre a educação brasileira. Variáveis como o contexto socioeconômico na qual a escola está inserida, nível de formação dos docentes e grau de dificuldade da gestão, que antes não eram considerados nos resultados das avaliações do Saeb, atualmente recebem destaque, porque compreendeu-se que eles influenciam o resultado da instituição.

A sistematização das avaliações externas à escola como forma de verificar o nível de desenvolvimento dos estudantes, com destaque para as avaliações do Saeb, tem sido utilizada como instrumento estratégico fundamental para diagnosticar, prever, reformular e reorientar o ensino (Roldão; Almeida, 2018). Portanto, iniciar a conversa falando dessa modalidade de avaliação é imprescindível, pois foram os resultados insatisfatórios dela que geraram amplo debate nacional quanto às ações que deveriam ser tomadas com o intuito de reverter o baixo desempenho dos estudantes.

Com a introdução dos testes do Saeb, e de forma definitiva depois da criação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a sociedade brasileira entendeu que a educação tem resultados e que direito sem resultados de aprendizado é mera utopia (Soares, 2016, p. 149).

Nessa busca por resultados, várias ações foram colocadas à prova, sendo uma delas o desempenho docente. Estariam todos os professores comprometidos com a aprendizagem dos estudantes? Sua função era desempenhada adequadamente? A partir desse ponto, o mérito docente – entendido aqui como a execução satisfatória do trabalho, conforme propõe Sousa (2008) – que até então era medido a partir de critérios como assiduidade, pontualidade, formação e produção intelectual, passa a contar com um novo e complexo critério, o desempenho dos estudantes nas avaliações externas (Sousa, 2008, p. 87). Entra em cena, no Brasil, a política de responsabilização<sup>3</sup>. No trecho a seguir, Zatti e Minhoto (2019, p. 2) fazem um registro claro e objetivo sobre essa política.

Essas reformas caracterizaram-se pela adoção de uma série de estratégias presentes no setor privado e de dispositivos de mercado, a exemplo da avaliação de desempenho dos agentes, de políticas de *accountability* e responsabilização, de valorização da performance dos sistemas e modificação dos modos de regulação típicos do poder público sobre a educação (Zatti; Minhoto, 2019, p. 2).

Foi neste cenário de mudança – que teve início na década de 90 e se estende aos dias atuais – que a administração pública passou a focar em eficiência e eficácia, priorizando a avaliação da aprendizagem dos estudantes e a avaliação de

---

<sup>3</sup> Em português esse termo tem sido utilizado para se referir à ideia de *accountability*, que nos Estados Unidos e na Inglaterra se refere a uma espécie de prestação de contas que relaciona as atividades realizadas, os resultados obtidos, objetivos almejados e os recursos investidos na realização da tarefa (Nogueira; Jesus; Cruz, 2013).

desempenho dos servidores na formulação das políticas públicas educacionais. Embora ambos os modelos de avaliação estejam a serviço da melhoria educacional, é importante destacar que eles são distintos entre si.

A avaliação da aprendizagem dos estudantes, conforme foi dito anteriormente, visa avaliar o desempenho do estudante em relação ao que ele deveria aprender em diferentes etapas da educação básica. O Saeb é a principal referência desse tipo de avaliação no Brasil. Já a avaliação de desempenho dos servidores é destinada, especificamente, à análise do trabalho desenvolvido pelos servidores para que possíveis falhas sejam detectadas e a chefia imediata possa promover capacitações que permitam a melhoria desse desempenho. Ao menos essa é a definição prevista na normativa mineira, outros entes federados têm autonomia para definir os objetivos de seus processos avaliativos.

Desde seu surgimento, a ADI, que é o foco deste trabalho, tem passado por diferentes modificações com vistas a melhor atender às demandas do setor público e se adequar à complexa realidade do contexto educacional brasileiro. Este capítulo pretende discorrer sobre sua implementação no Brasil, mais especificamente na rede estadual de Minas Gerais. Ele está dividido em três seções que serão apresentadas a seguir. No entanto, é imperioso destacar que o foco deste trabalho é a avaliação de desempenho dos professores, portanto, no decorrer do texto, muitos recortes serão feitos com o intuito de evidenciar as especificidades da avaliação desse profissional.

A primeira seção, intitulada “Introdução dos processos sistemáticos de avaliação da educação – o início da responsabilização no serviço público” apresenta, de forma mais detalhada, o contexto em que se deu a reforma da administração pública e como esse processo possibilitou o surgimento da ADI, tal como ela é vivenciada hoje nos setores públicos. Na seção seguinte, “Avaliação de desempenho em Minas Gerais: análise das legislações que fundamentam este processo a partir da década de 90”, serão apresentadas e analisadas as principais normativas que orientam o processo de avaliação no estado. Na última seção, “Avaliação de desempenho na Escola Estadual Clarice Lispector: análise geral do contexto de implementação”, o texto inicia com uma breve apresentação da escola onde a pesquisa se realizou, informando número de estudantes, funcionários, modalidades atendidas e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) sobre o desempenho dos estudantes para que o leitor tenha um conhecimento mínimo do contexto em que se deu este trabalho. Em seguida, há a descrição de como a

avaliação de desempenho tem sido implementada na instituição, construída a partir da análise de atas e *e-mails* que tratam do assunto pesquisado.

Em síntese, o objetivo deste capítulo é descrever o surgimento da ADI, as normativas que a regulamentam no estado de Minas Gerais e como elas têm sido implementadas na prática.

## 2.1 INTRODUÇÃO DOS PROCESSOS SISTEMÁTICOS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO – O INÍCIO DA RESPONSABILIZAÇÃO NO SERVIÇO PÚBLICO

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, muitos países ficaram devastados e precisaram criar alternativas para se reerguerem e superarem os diferentes prejuízos que a guerra deixou. A partir da análise desse cenário de reconstrução, Theodore Schutz, Nobel em Ciências Econômicas, verifica o avanço significativo do Japão e da Alemanha e desenvolve a Teoria do Capital Humano. Sobre essa teoria, Brooke (2012) afirma que:

É impossível subestimar o impacto global da Teoria do Capital Humano. A noção relativamente simples de que o ritmo do crescimento econômico e social dos países se deve, em grande medida, ao nível de escolarização de sua população e, portanto, que os gastos com educação não são de consumo, mas de investimento, se espalhou por todo o mundo e deu início a uma nova era de otimismo e de expansão dos sistemas educacionais, sobretudo nos países em desenvolvimento (Brooke, 2012, p. 55).

Essa teoria foi difundida internacionalmente, especialmente pelas agências de desenvolvimento e pelos bancos multilaterais, dentre as quais se sobressaem o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BM). De acordo com Sobel (1978 *apud* Brooke, 2012, p. 74), tais agências, dentre outras, foram responsáveis por muitas publicações que incentivaram a criação de políticas que tentaram colocar em prática a ideia de Schutz de que através da educação é possível desenvolver a força de trabalho e adquirir conhecimentos e habilidades com valor econômico.

Os trabalhadores se tornaram capitalistas, não porque todos compraram ações na bolsa, como se poderia pensar folcloricamente, mas sim porque passaram a adquirir conhecimentos e habilidades que têm valor econômico. Esses conhecimentos e habilidades são, em grande parte, produtos de investimentos e, combinados com outros investimentos humanos, contam predominantemente para a superioridade produtiva dos países tecnologicamente avançados. Omiti-los no estudo do crescimento econômico é como tentar explicar

a ideologia soviética sem Marx (Schutz, 1961 *apud* Brooke, 2012, p. 61).

O exposto acima desencadeou, em diferentes países, uma ampla discussão sobre a necessidade de investimentos na educação para que uma nação fosse considerada competitiva e preparada para o mercado econômico. Sem a pretensão de fazer uma análise teórica do termo capital humano, muito menos analisar as críticas feitas a ele e à forma como ele foi desenvolvido, a presente seção busca apenas reconhecer a importância dessa teoria para a visibilidade que a educação passou a ter no planejamento econômico de um país. Ela foi a principal justificativa para a reforma educacional realizada em diferentes países, inclusive no Brasil, em busca de melhorias econômicas e sociais. Esta influência se estendeu por vários anos e ganhou força com a revolução tecnológica e informacional que aconteceu nas últimas décadas.

Tal contexto social e econômico influenciou a demanda por uma educação de mais qualidade, que atendesse às novas necessidades da população e da economia de mercado. Essa retomada da relação entre educação e trabalho, na qual a educação passa a ser entendida como elemento importante na resolução da crise de produtividade e competitividade econômica dos países industrializados centrais, como Estados Unidos e Inglaterra, ressignifica o papel da educação nas reformas dos anos 1980 e está relacionada à retomada pelo interesse da avaliação educacional e a posterior ênfase na avaliação de docentes (Bauer, 2021, p. 13).

No entanto, alcançar esse patamar de país economicamente competitivo, via educação – conforme propõe o exposto acima –, não é uma tarefa fácil, principalmente para os países em desenvolvimento. São muitas as situações a serem consideradas e o retorno do investimento não é tão simples e rápido quanto almejam os formuladores das políticas públicas. Ampliar os tempos e espaços escolares, garantir igualdades de oportunidades de acesso/permanência e desenvolver tais ações, com base na justiça, eficiência, interesse individual e necessidades econômicas, são ações complexas que envolvem muita subjetividade e sofrem interferência direta da realidade social, econômica e política das diferentes nações.

Ainda assim, cada país, a seu modo e a seu tempo, se organizou para realizar a reforma de seu sistema educacional e adequá-lo às necessidades do novo mercado econômico que surgia. Uma análise mais detalhada dos diferentes cenários, no entanto, permite a conclusão de que o *modus operandi* deles é muito parecido: usar

a necessidade de competição no mercado como justificativa para a reforma, aplicação de sistemas de avaliação da qualidade do ensino, busca da eficiência e responsabilização pelos resultados negativos são algumas das ações mais comuns.

Gajardo (2012) apresenta uma síntese desses elementos:

De fato, as transformações da última década compartilham algumas orientações e eixos de política que são comuns à maioria dos países, e em torno dos quais ordenam-se as medidas de mudanças. Em síntese, esses elementos enfatizam a necessidade de:

- Dar prioridade à educação na agenda política dos países e buscar consensos amplos entre os diversos atores sociais para levar as reformas à cabo;
- Melhorar a equidade promovendo uma educação sensível às diferenças e que discrimine em favor dos mais pobres e vulneráveis;
- Descentralizar e reorganizar a gestão educativa e dar maior autonomia às escolas, sobretudo nos níveis básicos de ensino;
- Fortalecer a instituição escolar para oferecer melhor capacidade de operação e maior responsabilidade por seus resultados perante os estudantes, os pais de estudantes e a comunidade em geral;
- Abrir a instituição escolar às demandas da sociedade e interconectá-la a outros âmbitos ou campos institucionais, públicos e privados;
- Investir mais, administrar melhor e testar modelos de alocação de recursos vinculados a resultados;
- Formar melhores professores, eliminar a burocracia e melhorar a orientação dos processos educativos, além de fortalecer a capacidade de gestão dos diretores das escolas (Gajardo, 2012, p. 334).

Na descrição acima, os termos reformas, descentralização, autonomia, responsabilidade e resultados chamam a atenção, porque reforçam a ideia de que está em cena uma nova forma de administração pública, cujos objetivos eram aumentar a eficiência e gerar maior flexibilidade para a gestão pública, através dos princípios de racionalidade econômica, descentralização, produtividade e eficiência na prestação de serviços (Dusi, 2017, p. 20).

Com essa Nova Gestão Pública (NGP), verifica-se a necessidade de conhecer a educação desenvolvida nas escolas e identificar o quanto ela contribui com o objetivo de tornar o país mais competitivo economicamente. “Nessa conjuntura, a avaliação de sistemas educacionais passou a ser um ponto de destaque nas propostas de políticas públicas em vários países” (Bauer, 2021, p. 15).

Antes de dar prosseguimento a esta linha cronológica que levará à avaliação de desempenho, é preciso um recorte para uma pequena análise crítica desse destaque que a educação passou a receber dentro da NGP. Apesar do discurso

eloquente em busca de uma educação de qualidade para todos, especialmente para os mais vulneráveis, é preciso considerar que alguns estudiosos alertam para o fato de que por trás desse discurso podem existir outras intenções que, infelizmente, não são possíveis de discutir neste texto, mas é preciso ao menos citar que elas existem.

Há uma corrente de autores que defendem a ideia de que o processo de modernização não favorece os movimentos democráticos. Por isso, eles o classificam como uma “empresarialização” da educação, apontando para a subordinação do discurso da democratização à ideologia da modernização. Para eles, o que ocorre é uma apropriação pelo sistema educacional das noções de eficácia e eficiência da cartilha empresarial, além da ascendência das ideias de racionalização e controle de qualidade (Brooke, 2012, p. 328).

A associação da escola a uma empresa tem sido comum, no entanto, é preciso ressaltar que ela lida com o desenvolvimento de pessoas. Ao considerar os estudantes e os adultos responsáveis pela educação, todos diferentes entre si, percebe-se que a subjetividade tem um peso grande no processo. Isso significa que, apesar de também lidar com dados, a relação da escola com eles se difere do caráter empresarial, porque, neste caso, ela precisa ser reflexiva e considerar o contexto socioeconômico e características pessoais dos envolvidos que influenciam os resultados apresentados.

Para ilustrar a necessidade de os dados serem associados a informações do contexto é possível citar que o Inep, ao divulgar os resultados do Ideb, não se limita ao desempenho dos estudantes. Ele traz informações significativas sobre o contexto no qual a escola está inserida, nível de formação dos docentes e dificuldades de gestão da escola que podem ser verificados através do Inse. Uma análise significativa dos resultados exige que os servidores considerem todas estas informações, bem como as informações internas que eles têm sobre os estudantes. A análise não pode se limitar aos números, pois as condições em que eles foram produzidos são de extrema importância no uso de dados pela escola.

Essa diferença, se não for compreendida e considerada na análise, gera desajustes e, de certa forma, justifica algumas das críticas apresentadas à nova forma de gestão. Por esse motivo, os reais interesses das reformas e seus pontos positivos e negativos devem ser melhor analisados para que os pontos falhos sejam identificados e uma possível correção de rota seja definida, caso necessário. Isso com

vistas à melhoria da educação, especialmente a brasileira que, apesar da reforma, continua amargando resultados insatisfatórios nas avaliações externas e internas.

Outro ponto que deve ser questionado nesse debate é o fato de que uma educação de qualidade, que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, é um direito a ser garantido a todos os cidadãos, segundo a Constituição Federal de 1988. Portanto, ela deve ser almejada, não porque é importante para se ter mão de obra qualificada no país, mas porque o acesso a ela é um direito e deve ser garantido. Se isso vier a contribuir com o desenvolvimento econômico do país deve ser como consequência e não a motivação principal.

Como foi dito anteriormente, esse pequeno recorte é apenas um alerta sobre o tema, não é o foco deste trabalho. Portanto, a partir de agora, o assunto principal desta produção, que é o contexto em que a avaliação de desempenho surge como uma política pública fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, será retomado.

Pois bem, com a reforma da gestão pública, a avaliação dos sistemas educacionais ganha destaque e a aplicação de avaliações externas se torna uma realidade. No Brasil, o Saeb é a principal referência desse modelo de avaliação. Através da Prova Brasil, ele avalia a proficiência de crianças e adolescentes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática.

O sistema existe desde 2005 e, de acordo com seus resultados, o desempenho da maior parte dos estudantes que frequentam a rede pública ainda não se encontra em um nível adequado, o que provoca uma série de questionamentos sobre o processo educativo. Diante dessa realidade, Sousa (2008) destaca a constatação de que as escolas e, particularmente seus profissionais, não têm se mobilizado para enfrentar os baixos índices de desempenho e que os gestores passaram a ver a avaliação de desempenho como uma forma de responsabilizar os docentes por suas ações, incentivar mudança de postura e ainda premiar os profissionais que se destacam. Embora sob muitas críticas, a presença da responsabilização na história da avaliação de desempenho é real e, por esse motivo, será discutida no tópico a seguir.

Sobre o avanço da responsabilização da escola, Burgos (2023) destaca o papel dos programas de avaliação, sejam eles federais, estaduais ou municipais, enquanto ferramentas que permitem o aprimoramento da gestão escolar. Ao mesmo tempo,

afirma que “a cobrança por melhores resultados veio para ficar, estando em curso a formação de uma cultura de gestão mais condizente com o que se espera da escola” (Burgos, 2023, p. 4). Se os resultados das avaliações externas indicam que a educação nacional ainda está distante do objetivo de oferecer uma educação de qualidade para todos os estudantes, é preciso investigar o processo educativo e identificar e buscar soluções para os problemas que estão impedindo a melhoria educacional.

Nesse cenário, a avaliação de desempenho, que está prevista no ordenamento jurídico desde a década de 90, mas se baseava nos critérios de assiduidade, pontualidade, formação e produção intelectual, passa a considerar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas como forma de verificar se o trabalho docente tem ou não ocorrido de forma satisfatória (Sousa, 2008, p. 87). Essa mudança gera uma sensação de controle e vai contra o pressuposto de avaliação que corrobora com o desenvolvimento progressivo do servidor e lhe permite identificar pontos de vulnerabilidade e receber, do próprio sistema educacional, capacitação que lhe permita evoluir e desempenhar sua função. Sobre esta situação, Bauer (2021) faz o seguinte alerta:

Os limites entre os propósitos de gerenciamento dos recursos humanos das escolas, visando à melhoria de sua eficácia e maior controle sobre os resultados obtidos pelas instituições, e de valorização do profissional e qualificação da profissão são tênues e não aparecem, necessariamente, de forma excludente nos discursos das políticas educacionais... A análise dos pressupostos das políticas e da forma como se concretizam na prática se faz necessária para qualificar o debate acerca das potencialidades e limites das avaliações de docentes (Bauer, 2021, p. 25).

Indiferente dos inúmeros questionamentos que estão por trás desse enaltecimento da avaliação de desempenho como ação capaz de contribuir com o sucesso da educação nacional, atem-se ao fato de que a ADI é hoje uma realidade. É uma política consolidada que merece ser investigada e conhecida, especialmente pelos docentes a quem ela se destina para que ela cumpra seu papel de ser um instrumento de evolução profissional e não um mecanismo de controle.

Nas próximas seções será possível compreender melhor esses limites a partir de uma análise das normas que instituem a avaliação de desempenho no estado de Minas Gerais e, posteriormente, com a análise de sua implementação na EECL.

## 2.2 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO EM MINAS GERAIS: ANÁLISE DAS LEGISLAÇÕES QUE FUNDAMENTAM ESTE PROCESSO A PARTIR DA DÉCADA DE 90

Uma vez compreendido o contexto histórico em que a avaliação de desempenho se tornou importante no processo de ensino e aprendizagem é hora de analisar o que se entende por avaliação de desempenho e como ela se organiza no estado de Minas Gerais. As contribuições de Pontes (2010) serão significativas para dar início a esta análise. Segundo o autor,

A avaliação, ou administração do desempenho é uma metodologia que visa, continuamente, a estabelecer um contrato com os funcionários referente aos resultados desejados pela organização, acompanhar os desafios propostos, corrigir os rumos, quando necessário, e avaliar os resultados conseguidos (Pontes, 2010, p. 26).

Nessa perspectiva, a avaliação é abordada como um processo e não como uma ação isolada. O objetivo é definir metas, trabalhar para atingi-las, corrigindo as falhas que surgem no percurso e, no final, verificar o resultado alcançado. Tal concepção de avaliação de desempenho foi produzida com foco no setor privado, mas é importante ressaltar que os primeiros desenhos de avaliação do servidor instituídos no setor público se basearam em modelos privados e depois foram se aperfeiçoando e se adaptando à realidade pública, conforme descrevem Zatti e Minhoto (2019):

Desde a década de 1980, a reestruturação do Estado tornou-se tema central no debate político em diversos países, originando políticas que alteraram a estrutura da administração pública, inclusive na Educação. Essas reformas caracterizaram-se pela adoção de uma série de estratégias presentes no setor privado e de dispositivos de mercado, a exemplo da avaliação de desempenho dos agentes, de políticas de accountability e responsabilização, da valorização da performance dos sistemas e modificação dos modos de regulação típicos do poder público sobre a educação. O fundamento das reformas foi a suposta necessidade de modernizar o legado ineficiente da administração pública burocrática, tendo como propósito superar formas tradicionais de gestão para garantir maior eficiência e eficácia dos serviços educacionais, implementando uma nova organização dos sistemas. (Zatti; Minhoto, 2019, p. 2).

Conforme foi dito na seção anterior, no Brasil, a avaliação de desempenho na administração pública ganhou visibilidade em virtude da reforma gerencial, adotada a partir da década de 90, com o advento da Nova Gestão Pública. Esse modelo, que tinha a eficiência como base de suas propostas, recebeu muitas críticas por tentar

empregar práticas do setor privado no setor público, sem as devidas adaptações (Brulon; Vieira; Darbilly, 2013).

Outra crítica muito comum à avaliação de desempenho, que está diretamente relacionada à sua implementação nas escolas, diz respeito à falta de condições dignas de trabalho. Segundo Nogueira, Jesus e Cruz (2013), “a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se o Estado, por meio dos ministérios e secretarias de educação, não garantirem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade” (Nogueira; Jesus; Cruz, 2013, p. 6). Este é um argumento muito utilizado para justificar a ineficácia da ADI, pois, devido à desvalorização da educação no Brasil, os professores, geralmente, são mal remunerados, possuem condições materiais e estruturais de trabalho insatisfatórias e isso interfere negativamente em seu trabalho.

As críticas ao modelo gerencial de ADI e ao processo de avaliação como um todo têm fundamento e são devidamente discutidos em outros estudos. Este trabalho, no entanto, se dedicará à análise da avaliação de desempenho e às contribuições que sua implantação pode trazer para o setor público e, conseqüentemente, para o servidor que nele atua. Assim, apesar de reconhecer os limites da ADI, acredita-se, da mesma forma que Nogueira, Jesus e Cruz (2013), que a avaliação é um instrumento que pode promover a qualidade escolar, sem perder de vista a motivação e o bem-estar docente.

Com o advento da “Nova Administração Pública”, a própria CF foi alterada para dar o embasamento legal necessário à reestruturação administrativa. A Emenda Constitucional (EC) nº 19, de 4 de junho de 1998, trouxe uma série de alterações à Carta Magna. A inclusão do princípio de eficiência é uma dessas mudanças e está diretamente relacionada à avaliação de desempenho. Até então, o artigo 37 da CF trazia apenas os princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade e da publicidade como base para a Administração Pública. O princípio da eficiência foi introduzido com o intuito de reforçar a responsabilidade do servidor para com a qualidade do serviço prestado. Dito de outra forma, dar destaque ao objetivo de organizar adequadamente a Administração Pública, incentivando o servidor público a desenvolver uma boa administração e execução de suas funções, melhorar seu desempenho e garantir maior estabilidade e permanência no setor (Castro; Castro; Jacob, 2017). Sobre este princípio, Meirelles (2016) explica que:

O princípio da eficiência exige que a atividade administrativa seja exercida com presteza, perfeição e rendimento funcional. É o mais moderno princípio da função administrativa, que já não se contenta em ser desempenhada apenas com legalidade, exigindo resultados positivos para o serviço público e satisfatório atendimento das necessidades da comunidade e seus membros (Meirelles, 2016, p. 105).

Di Prieto (2016), por sua vez, ao discorrer sobre o princípio da eficiência, faz o alerta de que:

[...] a eficiência é princípio que se soma aos demais princípios impostos à Administração, não podendo sobrepor-se a nenhum deles, especialmente ao da legalidade, sob pena de sérios riscos à segurança jurídica e ao próprio Estado de Direito (Di Prieto, 2016, p. 115).

Em síntese, o que se observa é que o princípio da eficiência, embora seja novo, não se sobrepõe aos demais e não pode ser desenvolvido em desacordo com a lei. A busca pela eficiência deve resguardar as orientações legais quanto à organização do serviço público.

Respeitadas as legislações vigentes e considerando que a Nova Administração Pública tem como base a redução de custos e a eficiência, a inclusão desse princípio é muito pertinente, pois deixa claro que não basta fazer o trabalho, é preciso fazê-lo com presteza, perfeição e rendimento funcional para que a sociedade seja atendida com qualidade (Brulon; Vieira; Darbilly, 2013; Meirelles, 2016).

Outra alteração significativa feita a partir da EC nº 19/1998 diz respeito ao fato de que a CF apresenta a avaliação de desempenho como um processo obrigatório para se adquirir e manter a estabilidade do servidor público, conforme pode ser verificado no art. 41, §1º, inciso III, da CF, incluído pela EC nº 19/1998:

Art. 41. São estáveis 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 (Brasil, 1988, recurso *on-line*).

A partir da ADI, o servidor que não apresentar desempenho satisfatório em suas funções pode perder a estabilidade, o que, de acordo com o §4º deste mesmo

artigo, só é adquirida a partir da Avaliação Especial de Desempenho (ADE), destinada aos funcionários que estão em estágio probatório. Ou seja, estabeleceu-se a ADE para conquistar a estabilidade e a ADI para mantê-la. O foco deste trabalho é o último tipo de avaliação.

Ao associar a possibilidade de perda da estabilidade do servidor a uma avaliação de desempenho, a Constituição atribui à comissão de avaliação a tarefa de averiguar se o servidor apresenta desenvolvimento satisfatório de seu trabalho e se possui condições técnicas de exercer a função, caso contrário, e salvo o direito de defesa, ele poderá perder o cargo.

Em Minas Gerais, o resultado da ADI também é critério para que o servidor tenha acesso à progressão e promoção em sua carreira. De acordo com o inciso II, do artigo 7º, do Decreto nº 43.576/2003, a análise da avaliação periódica de desempenho individual é requisito necessário para o desenvolvimento na carreira por meio de promoção e progressão, com valorização do desempenho eficiente das funções atribuídas à respectiva carreira (Minas Gerais, 2003a).

Sobre este assunto vale ressaltar ainda as contribuições de Minhoto e Penna (2011) que alertam para o fato de que a carreira docente tem sido controlada por novos sistemas de regulamentação que visam controlar o trabalho do professor e impor um padrão de qualidade e desempenho, inclusive condicionando a permanência desse profissional no cargo a processos externos de avaliação.

No estado de Minas Gerais, a Lei Complementar nº 71/2003 é a normativa que, atualmente, institui a ADI, mas várias resoluções e/ou decretos foram publicados com o intuito de organizar o processo de acordo com as políticas públicas adotadas em diferentes períodos com diferentes governos (Minas Gerais, 2003c).

O primeiro decreto que estabeleceu as diretrizes, os critérios e os sistemas da ADI em Minas Gerais foi o Decreto nº 43.672/2003. Além de relacionar o resultado satisfatório da ADI à manutenção da estabilidade do servidor, ele também associava o resultado ao pagamento do adicional de desempenho e ao prêmio de produtividade, que eram dois incentivos financeiros adotados durante a implantação do Choque de Gestão<sup>4</sup>, um processo de reforma iniciado em 2003, pelo então governador Aécio Neves. Este incentivo foi extinto (Brulon; Vieira; Darbilly, 2013).

---

<sup>4</sup> O programa Choque de Gestão foi implementado em 2003, diante da necessidade de corrigir a situação deficitária do Estado. Tal reforma buscou maior eficiência do Estado, através do foco em resultados, seguindo os princípios do modelo gerencial. A partir desta proposta,

Atualmente, os servidores que atuam na Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual são avaliados segundo as orientações regulamentadas pelo Decreto nº 44.559/2007, que também já sofreu algumas alterações. De acordo com este decreto, a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) é entendida como um:

[...] processo sistemático e contínuo que visa acompanhar e aferir o desempenho do servidor, tendo por base os seguintes 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 (Minas Gerais, 2007, recurso *on-line*).

Ao comparar os atuais objetivos com os que foram definidos no Decreto nº 43.672/2003 percebe-se que houve mudanças. A versão de 2003 trazia no artigo 5º um número maior de objetivos que o atual e definia o seguinte:

Art. 5º - A Avaliação de Desempenho Individual tem por objetivos:  
I – valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor;  
II - aferir o desempenho do servidor no exercício de cargo ocupado ou função exercida;  
III – identificar necessidades de capacitação do servidor;  
IV - fornecer subsídios à gestão da política de recursos humanos;  
V – aprimorar o desempenho do servidor e dos Órgãos e Entidades do Poder Executivo Estadual;  
VI - possibilitar o estreitamento das relações interpessoais e a cooperação dos servidores entre si e com suas chefias;  
VII – promover a adequação funcional do servidor;  
VIII - contribuir para o crescimento profissional do servidor e para o desenvolvimento de novas habilidades; e  
IX - contribuir para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública do Poder Executivo Estadual (Minas Gerais, 2003b, recurso *on-line*).

Como se percebe, os objetivos da ADI mudaram com o tempo e não foi só quanto ao número de itens. Já na introdução, o decreto atual reforça o caráter processual e contínuo da avaliação. Verifica-se também que alguns objetivos foram suprimidos, como o IV, VII e VIII, e outros foram reorganizados ou agrupados. Desta forma, apesar de menor em número, os quatro objetivos do decreto atual contemplam o que é essencial para uma ADI: identificar o desempenho eficiente e fornecer

---

procurou-se alcançar uma administração pública empreendedora, que busca implementar novos modelos de gestão e desenvolvimento de políticas públicas voltados para a inovação e a modernização da administração pública (Brulon; Vieira, 2013).

condições para os menos eficientes aprimorarem seu desempenho e contribuir com as metas da instituição.

Para conseguir avaliar os servidores de diferentes setores e funções, considerando os objetivos expostos no decreto supracitado, a ADI está baseada nos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, contraditório e ampla defesa. Esses princípios são os mesmos desde 2003 (Minas Gerais, 2007, recurso *on-line*).

Para registro do processo de avaliação são utilizados dois formulários: o Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI) e o Termo de Avaliação. No primeiro, devem ser registradas as metas e ações a serem desenvolvidas pelo servidor durante o período avaliativo. Vale ressaltar que seu preenchimento, segundo o decreto, deve ser feito pela chefia imediata, juntamente com o servidor. O segundo formulário, por sua vez, contém os critérios que servirão de base para a avaliação do servidor, a saber: qualidade e produtividade do trabalho, iniciativa, presteza, aproveitamento em programas de capacitação, assiduidade, pontualidade, administração do tempo e tempestividade, uso adequado dos equipamentos e instalações de serviço, aproveitamento dos recursos e racionalização de processos e capacidade de trabalho em equipe.

Em 2020, no entanto, com o Decreto nº 48.187/2021, a ADI passa a ser composta pelo perfil de competências essenciais. Isso significa que os critérios citados acima cedem espaço nos formulários à análise do comprometimento profissional, comunicação, foco nos resultados e no usuário, inovação e trabalho em equipe (Minas Gerais, 2021a). A Resolução SEPLAG nº 042/2021 regulamenta a metodologia, os critérios e os procedimentos da ADI. Além de esclarecer como será a reorganização do processo, ela traz os formulários de PGDI e o termo de avaliação, adaptados ao novo formato. No entanto, tal modelo ainda não é utilizado com os docentes, apenas com os servidores que atuam nos órgãos centrais e os diretores escolares.

Outra mudança significativa que essa resolução trouxe diz respeito à ação da chefia imediata quanto à elaboração do PGDI. Vale a pena destacar:

- Art. 9º - Na etapa de elaboração do PGDI, a chefia imediata deverá:
- I - escolher as competências essenciais e os respectivos comportamentos esperados, que possuem relação com as atividades exercidas pelo servidor;
  - II - identificar a situação inicial do servidor quanto ao nível de desenvolvimento apresentado por ele em relação ao comportamento

esperado escolhido, com base na escala do termo de avaliação, estabelecida no §1º do art. 11 desta Resolução;

III - indicar as ações de desenvolvimento que devem ser realizadas pelo servidor, para o seu aprimoramento em relação às competências essenciais e aos comportamentos esperados escolhidos; e

IV - descrever as principais entregas a serem cumpridas pelo servidor, que possuem relação com as competências essenciais e os comportamentos esperados escolhidos (Minas Gerais, 2021b, recurso *on-line*).

Através da citação acima, verifica-se que a função da chefia imediata prevista no Decreto nº 44.559/2007 foi ampliada, quando comparada com a que foi definida no perfil de competências. Não se trata mais de apenas preencher o PGDI com as metas e atividades junto com o servidor. Ele terá que fazer um apontamento mais detalhado das competências a serem desenvolvidas por cada servidor e, para fazer isso, provavelmente, será necessário acompanhar o trabalho docente com mais critério para não ser injusto, pois as competências a serem desenvolvidas devem favorecer o crescimento profissional do servidor, sem perder de vista a melhoria da instituição.

As competências definidas no PGDI e o trabalho cotidiano dos funcionários são avaliados pela comissão seguindo os formulários estabelecidos. Havendo necessidade, a chefia imediata, juntamente com a comissão, poderá realizar uma entrevista com o servidor para preenchimento do termo, ou apenas comunicar ao servidor o resultado (Minas Gerais, 2007). Ainda que os servidores lotados na escola não utilizem os novos formulários, o ciclo da ADI é idêntico. No Quadro 1, é possível identificar todas as etapas da ADI e seus respectivos responsáveis.

Desde 2020, com a Resolução SEPLAG nº 043, de 22/05/2020, o servidor acessa e assina o resultado de sua avaliação de forma eletrônica no SISAD. Anteriormente, os formulários eram preenchidos lá, mas o relatório final era impresso, entregue e assinado pelo servidor de forma física. Atualmente a ciência e a assinatura também são via SISAD, mas uma cópia do termo final é impressa para ser arquivada na pasta do servidor. Cabe à comissão informar os servidores sobre o período de assinatura e arquivar o resultado da avaliação (Minas Gerais, 2020c).

Quadro 1 – Ciclo de avaliação de desempenho

<b>Ação</b>	<b>Responsável</b>
Elaboração do plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI) do servidor avaliado	Chefia imediata e servidor avaliado (individualmente)
Importação do PGDI no SISAD	Secretário de Comissão
Realização do 1º acompanhamento do PGDI para verificação do cumprimento das metas e/ou repactuação	Chefia imediata e servidor avaliado (individualmente)
Importação do registro do 1º acompanhamento do PGDI no SISAD	Secretário de Comissão
Composição das Comissões de Avaliação de Desempenho que irão atuar nos processos de ADI e AED (eleição e indicação dos membros, com registro em Ata)	Chefia imediata e servidores sujeitos à Avaliação de Desempenho (coletivamente)
Realização/inserção do 2º acompanhamento do PGDI para verificação final do cumprimento das metas	Chefia imediata e servidor avaliado (individualmente)
Apuração do percentual de frequência do servidor (ED - Estágio probatório)	Chefia imediata
Entrevistas com os servidores que serão avaliados. (Opcional para a Comissão de Avaliação, desde que não requerida expressamente pelo servidor)	Comissão de Avaliação de Desempenho e servidor avaliado (individualmente)
Realização da avaliação de desempenho do servidor e registro no Instrumento de Avaliação	Comissão de Avaliação de Desempenho
Lançamento da avaliação de desempenho ou do motivo de não avaliação (não possui tempo mínimo ou atribuição de 70 pontos)	Gestor Setorial
Término do Ciclo de Avaliação	Comissão de Avaliação de Desempenho

Fonte: Elaborado pela autora (2023) de acordo com SEE-MG.

A comissão, como é possível perceber, possui papel de destaque durante o processo de avaliação. A seleção de pessoas para compô-la deve ser feita de acordo com os critérios previstos no parágrafo 1º, do artigo 7º da Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009, quais sejam:

- §1º A Comissão de Avaliação será constituída com representatividade paritária:
- I- Representantes dos servidores avaliados: dois servidores eleitos ou indicados pelos pares;

II- Representantes da unidade de exercício: a chefia imediata e um membro indicado pela chefia imediata ou, no caso da escola, indicado pelo Colegiado Escolar (Minas Gerais, 2009b).

Caberá a essa comissão auxiliar o gestor na condução do processo avaliativo e garantir que todas as etapas sejam desenvolvidas de acordo com a orientação legal. Dentre as funções do diretor, vale evidenciar a necessidade de fazer o preenchimento do PGDI junto com o servidor que será avaliado e atualizar o documento periodicamente, caso haja necessidade. À comissão cabe a função de fazer o preenchimento do Termo de Avaliação de acordo com o que foi descrito no PGDI, observado na prática do servidor e ouvido na entrevista, se for o caso (Minas Gerais, 2009b).

Todo o processo é desenvolvido na escola. O órgão regional orienta a comissão, avalia o gestor escolar e só interfere no processo dos servidores lotados na escola quando há algum problema. O mesmo acontece em relação à equipe central.

Diante do que foi exposto até o momento, é possível constatar que o PGDI deve ser visto como ponto central na ADI, e, portanto, deve ser realizado com a máxima responsabilidade e comprometimento, tanto por parte do servidor avaliado quanto pela chefia imediata. As competências definidas neste documento devem permitir o aperfeiçoamento do servidor e estarem em consonância com as metas institucionais. Desta forma, ao trabalhar para melhoria de seu desempenho, o servidor também contribuirá com o desenvolvimento da escola.

Outra constatação possível é a de que a avaliação de desempenho no estado de Minas Gerais, ao menos no que diz respeito à norma, foca no aperfeiçoamento profissional e não na punição. Embora durante o Choque de Gestão, a ADI tenha sido utilizada para punir as escolas com baixo desempenho nas avaliações externas, desconsiderando o contexto de cada instituição, essa prática não é regra e foi extinta. As orientações legais, de forma geral, orientam para um processo de avaliação que prioriza o aprimoramento do desempenho do servidor, apresentada no decorrer do trabalho como sinônimo de melhoria e evolução contínua do trabalho.

## 2.3 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA ESCOLA ESTADUAL CLARICE LISPECTOR: ANÁLISE GERAL DO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO

Uma vez que foram descritos os objetivos, os critérios e os formulários da ADI, a serem utilizados no processo de avaliação, se faz necessário agora analisar como a avaliação é realizada na prática. Para tanto, tem-se por base a Escola Estadual Clarice Lispector, situada em uma cidade do Vale do Rio Doce no estado de Minas Gerais. Ela pertence à Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano.

De acordo com as orientações legais, a ADI tem, dentre outros, o objetivo de valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor, contribuir com o aprimoramento de seu desempenho e ser instrumento de alinhamento das metas de cada servidor com os interesses da instituição (Minas Gerais, 2007).

Contudo, a prática observada na escola, infelizmente, não corrobora com o desenvolvimento dos objetivos citados anteriormente. Por uma série de ações, que serão descritas a seguir, a escola, através de sua comissão de avaliação, tem apresentado dificuldades em utilizar o processo de avaliação como forma de crescimento do servidor. Considerando essa realidade e partindo do princípio de que a ADI é fundamental para melhoria da educação, optou-se por uma pesquisa que visa investigar o quanto a prática adotada pela escola se aproxima e/ou atende a recomendação legal e como isso interfere na qualidade do processo educativo na instituição analisada. A título de contextualização, será feita uma breve descrição da escola, para que o leitor esteja ciente, ainda que em parte, de como é a instituição no qual se realizou a pesquisa. Em seguida, será analisada a implementação da ADI.

### 2.3.1 Contexto social e educacional da EECL

De acordo com o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), a Escola Estadual “Clarice Lispector”, em 2023, atendeu a 547 estudantes distribuídos em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. O Ensino Médio, desde 2020, funciona como Ensino Médio Integral Profissional. Atualmente, todas as turmas desta etapa funcionam nesse formato. Os estudantes tiveram a carga horária ampliada, ao

invés de cinco horas aulas por dia, eles têm nove. A ampliação inclui componentes curriculares da área técnica e atividades integradoras.

De acordo com os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2023b)<sup>5</sup>, o nível socioeconômico da escola é V. No entanto, uma análise comparativa do percentual de estudantes nos diferentes níveis socioeconômicos permite algumas considerações importantes sobre a situação da escola. Na Tabela 1, a seguir, é possível verificar a distribuição do percentual de estudantes por nível do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse):

Tabela 1 – Percentual de estudantes da EECL por nível do Inse

Dados	Percentual de estudantes por nível do Inse							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Escola	0,69	4,21	11,52	27,31	30,39	17,68	8,21	0,00
Município	0,32	6,29	12,07	24,70	31,15	14,75	10,01	0,72
Estado	0,28	3,96	9,96	20,93	25,90	20,67	16,40	1,89

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com Inep (Brasil, 2023a).

A análise da Tabela 1 permite concluir que, embora haja uma dispersão de dados entre os níveis I ao VII, os níveis IV e V, juntos, concentram mais de 50% dos alunos. O nível socioeconômico da maior parte dos estudantes, que tiveram o Inse calculado, é o nível V, tanto para a escola quanto para o município e o estado. Essa relação se repete no nível IV, que traz o segundo maior número de estudantes.

De acordo com a nota técnica do Saeb, a diferença entre os estudantes do nível IV e V está na quantidade de eletrodomésticos e cômodos da casa e no nível de escolaridade dos responsáveis. Os estudantes que se encontram no nível IV têm acesso a um menor número de bens móveis e imóveis e seus pais estudaram menos. A diferença é sutil, no entanto, pode interferir no desempenho acadêmico dos alunos e, por este motivo, são dados que devem ser considerados na análise dos resultados da escola (Brasil, 2023a).

Considerando a Taxa de Rendimento Escolar 2021, fornecida pelo Inep, a taxa de abandono na instituição é alta tanto nos anos finais do Ensino Fundamental (EF)

<sup>5</sup> Não foram utilizados os dados de 2023 porque quando eles saíram esta análise já havia sido concluída.

quanto no Ensino Médio (EM), quando comparada aos índices da rede estadual. Enquanto o índice da rede é de 1,3% no EF e 3,5% no EM, a escola apresenta, respectivamente, os índices de 3,4% e 4,5%. É importante ressaltar que esses índices foram produzidos durante o ensino remoto implementado na rede estadual em virtude da pandemia da Covid-19. A orientação da SEE para o encerramento desse período letivo foi a de que estudantes que não participaram do ensino remoto fossem considerados como abandono e não como reprovados. Por este motivo, os dados referentes à reprovação, para o ano de 2021 é de 0% e o índice de abandono foi alto (Minas Gerais, 2020b).

Com base nos dados do Inep, consultados no portal QEdU (QEdU 2022), vale a pena ressaltar que o índice de distorção idade/série, em 2021, era de 14%. Novamente, é preciso destacar que o Ensino Remoto, adotado devido à pandemia da Covid-19, influenciou neste resultado, pois não houve reprovados no ano de 2020 e 2021 (Minas Gerais, 2020b).

Ainda de acordo com o portal QEdU (QEdU, 2022), é possível verificar que a escola não alcançou a meta de cinco pontos no Ideb 2021 para os anos finais do Ensino Fundamental, ficando apenas com 4,4. Já no Ensino Médio, a meta era de 4,1 e a escola alcançou 4,5 (Brasil, 2023b). No entanto, é preciso reforçar que em 2021 ainda prevalecia o Ensino Remoto. O indicador de fluxo foi alterado, devido à inexistência de reprovações e essa alteração interferiu diretamente no resultado do Ideb que, embora seja positivo no Ensino Médio, deve ser visto com cautela.

Para atender a todos os seus estudantes, nos diferentes turnos, a escola conta com 57 professores, 6 auxiliares de secretaria, 17 auxiliares de serviços gerais, 4 especialistas da educação básica, 2 vice-diretoras e 1 diretora. A maior parte dos professores possuem curso superior, mas o número é impreciso devido às substituições temporárias, pois nem todo designado possui formação superior completa. Dentre os efetivos, todos possuem formação superior na área de atuação.

De acordo com o indicador do Inep de “esforço docente”, a nota da escola é 4, o que significa que a maior parte dos docentes atuam em dois turnos, duas escolas, duas etapas e atendem a uma média de 400 estudantes. Quanto ao indicador de “adequação docente”, a escola encontra-se no grupo 1, pois a maior parte dos professores possui licenciatura adequada ao componente curricular que leciona (Brasil, 2023a).

Ainda considerando os dados do Inep, na complexidade de gestão o nível da escola é 5, o que significa que ela atende entre 150 e 1.000 estudantes, funciona em três turnos com duas ou três etapas, apresentando Educação de Jovens e Adultos na etapa mais elevada (Brasil, 2023a).

### **2.3.2 Contexto de implementação da ADI na EECL**

Conforme já foi descrito, as orientações para realização da ADI são definidas pelo Decreto nº 44.559/2007 e atualizadas, frequentemente, por alguma resolução, sendo a Resolução SEPLAG/SEE nº 042/2021 a mais atual. No entanto, entre a orientação legal e a vivência prática da avaliação, há muitas situações que devem ser analisadas, pois interferem no resultado da ADI e no desenvolvimento da escola como um todo. Para compreender essa relação, investigou-se o processo de implementação da avaliação de desempenho na Escola Estadual Clarice Lispector. A instituição foi considerada como base para a pesquisa de campo que será apresentada no decorrer deste estudo por ser o local de trabalho da pesquisadora.

As legislações definem a ADI como um processo sistemático e contínuo que visa o acompanhamento e aferição do desempenho do servidor. Ao definir objetivos que versam sobre a valorização e reconhecimento do desempenho eficiente do servidor, desenvolvimento e aprimoramento profissional, as normativas mostram que a ADI não tem caráter punitivo, mas sim de um diagnóstico que visa o aperfeiçoamento do servidor. Identificar onde se desenvolve melhor e onde é preciso avançar permite que tanto o funcionário quanto a equipe gestora se organizem para alinhar estratégias de trabalho que permitam o aperfeiçoamento do servidor e, conseqüentemente, da escola. Aliás, esse é também um dos objetivos da ADI, alinhar metas individuais com as institucionais.

Um servidor que se sente valorizado tem mais chances de desenvolver um trabalho de qualidade. Partindo dessa lógica, garantir que a ADI seja executada com responsabilidade é uma ação imprescindível para melhoria do serviço público, pois oferecerá ao funcionário a oportunidade de evoluir continuamente e, ao mesmo tempo, contribuir com o crescimento de sua instituição.

Gatti (2021) observa que, para suscitar um novo valor para o trabalho docente e a rede de ensino, é preciso considerar a necessidade de uma “conscientização

continuada de questões oriundas de seu trabalho, produzindo alterações para melhor, com ações pertinentes conjuntas, compartilhadas, com base em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade vivenciada” (Gatti, 2021, p. 187). Nesse sentido, a ADI tem muito a contribuir com a valorização docente e da rede de ensino como um todo.

No entanto, a prática observada na Escola Estadual Clarice Lispector, mediante os dados analisados, não parece ser um exemplo dessa valorização. O que se verifica é que a ADI quase não é discutida nas reuniões coletivas. Nas atas de reuniões pedagógicas e administrativas da escola há poucos registros sobre o tema. Não se verificou nenhum estudo sistemático sobre as normativas, nem orientações claras aos servidores quanto à maneira como o processo avaliativo deve acontecer. A análise dos *e-mails* enviados pela comissão revela que eles também não são instrutivos, apenas fazem solicitações quanto ao envio do PGDI e solicitam acesso ao SISAD para confirmar ciência e aprovação da nota recebida. Não foi realizada nenhuma reunião para definir as metas institucionais que devem ser consideradas por todos os servidores ao elaborar seu PGDI e nenhum encontro com o diretor para construção do PGDI. Enfim, os documentos analisados indicam que o processo não segue, integralmente, as instruções das normativas vigentes e não oferece ao servidor a oportunidade de refletir sobre seu desempenho no trabalho e muito menos instiga seu crescimento profissional e o alinhamento de metas entre servidor e instituição.

Se a escola precisa melhorar sua nota no Ideb, bem como o nível de aprendizagem dos estudantes e os índices de aprovação, reprovação e abandono, como fará isso se os professores mantêm suas práticas estanques? A ADI deve proporcionar crescimento para o servidor e para a instituição, por isso o contexto da escola deve ser analisado e considerado no processo avaliativo, bem como os pontos fracos de cada servidor. Os pontos de melhoria, tanto da escola quanto do servidor, devem ser contemplados no PGDI através das metas pessoais e institucionais e nos momentos de capacitação continuada a serem promovidos pela própria instituição. Todos os servidores da escola estão cientes disso?

O que se constata, através da análise de atas e *e-mails* enviados aos servidores da EECL sobre a ADI, é que a comissão orienta os servidores, através de *e-mails*, quanto ao preenchimento dos formulários dentro dos prazos estabelecidos e informa sobre a inserção deles no portal do Sistema de Avaliação de Desempenho (SISAD). Todos os PGDIs e avaliações são inseridos e registrados nesse sistema. Logo após, um membro da comissão de avaliação entra em contato com os

servidores, via *e-mail*, ou mensagens de *WhatsApp*, informando que ele precisa acessar o SISAD e declarar que está ciente do envio. Ou seja, ele precisa acessar, conferir se o documento que foi inserido é de fato o seu, e indicar se concorda ou não com o que foi inserido no sistema. Registros de *e-mail* e mensagens no grupo de *WhatsApp* da escola, onde estão inseridos todos os funcionários da instituição, revelam essa preocupação da equipe em garantir que todos os servidores acessem o sistema e declarem que estão cientes e de acordo com o processo avaliativo. Caso os servidores não acessem a plataforma e declarem ciência, a equipe da superintendência, que monitora o processo avaliativo, entra em contato com a escola, via *e-mail*, e cobra o cumprimento da ação.

No SISAD, é considerado se o processo está sendo realizado ou não, ou seja, se os documentos do processo avaliativo estão sendo inseridos no sistema, conforme as orientações legais. No que diz respeito ao preenchimento correto dos formulários (se eles foram feitos com o apoio do diretor), conforme prevê a orientação legal, e se atendem às necessidades de crescimento profissional do servidor, isso não é avaliado pelo sistema. Dessa forma, ainda que ele esteja todo em dia e a escola passe a impressão de que o processo avaliativo esteja transcorrendo dentro do que é previsto, na prática, a situação pode ser diferente, pois os documentos podem ser inconsistentes e não cumprir com sua função.

Na escola analisada, por exemplo, uma prática comum entre os servidores é a cópia fidedigna do PGDI, de um ano para outro. A prática é abertamente relatada pelos servidores que, frequentemente, veem a avaliação como um processo obrigatório e que pouco contribui com o seu desempenho profissional. Esta prática revela o desconhecimento, por parte dos servidores, quanto à função da ADI, mas, infelizmente, essa realidade é compreensível tendo em vista que os registros da instituição deixam claro a falta de abordagem da ADI nas reuniões pedagógicas e administrativas.

Como já foi dito anteriormente, o Decreto nº 44.559, que regulamenta o atual processo de ADI, é de 2007, mas nos livros de ata da escola não há nenhum registro de que a equipe diretiva tenha feito reunião com os servidores para apresentação e análise de tal documento. A primeira menção ao processo avaliativo de que se tem registro nos livros foi feita em 2010, quando a diretora apresentou aos servidores o Decreto nº 45.182, de 28/09/2009 (Minas Gerais, 2009a). Ela discutiu as alterações que foram implementadas, especialmente a que trata da avaliação qualitativa. De

acordo com a ata, verifica-se que a diretora primeiro explicou sobre o tempo de efetivo exercício necessário para que o servidor possa ser avaliado, depois ela ressaltou a importância de fazer um PGDI com metas e ações que estivessem em consonância com a necessidade de melhoria dos índices da escola nas avaliações externas. Isso, porque, a partir daquele novo decreto, 30% da nota de todos os servidores estaria diretamente relacionada ao desempenho da escola nas avaliações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Apesar de fazer tais considerações sobre as mudanças, percebe-se que ela o faz em linhas gerais, apontando quais são as mudanças e como elas impactarão o trabalho do servidor. Não há menção à leitura minuciosa e reflexiva do decreto.

Após esta primeira ata, o livro traz outros seis registros que abordam a ADI. Três deles se referem à recomposição da comissão de avaliação realizada nos anos de 2014, 2018 e 2019. As atas apenas informam que houve a recomposição da comissão e quais são os novos membros, bem como os que saíram.

Há também uma ata que descreve o processo avaliativo de 2011, informando quem não foi avaliado por não atender ao disposto no artigo 12, do Decreto nº 44.559/2007 que determina um mínimo de 150 dias de efetivo exercício, para que o servidor possa ser avaliado (Minas Gerais, 2007). Após identificar tais funcionários, a comissão faz relatos separados, de outros servidores, mas todos no mesmo dia, descrevendo o que justificou a avaliação deles e em quais critérios eles devem melhorar.

Na ata da reunião que aconteceu no dia 28 de fevereiro de 2013, verifica-se que foi feito um alerta aos servidores quanto à necessidade de elaborar o PGDI, em consonância com o seu planejamento, pois sua avaliação dependerá do que for registrado em tal documento. Desde 2010, é a primeira vez que a elaboração do PGDI é mencionada nas reuniões pedagógicas e relacionada à prática cotidiana do servidor e ao processo de avaliação.

Em 2014, a avaliação de desempenho é citada no documento “Desdobramento do Plano de Ação”. O documento está digitado e foi colado no livro de ata. Percebe-se, pelo teor das informações, que o documento é fruto de uma análise coletiva da escola e apresenta os pontos de melhoria. No que diz respeito à ADI, verifica-se que houve alguma reivindicação por parte dos servidores referente à divulgação da comissão e dos períodos de avaliação. Essa reivindicação, conforme foi apurado, fez parte do Plano de Ação do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2014 que definiu

pontos de melhoria da escola em várias áreas e como eles seriam desenvolvidos na prática (Escola Estadual Clarice Lispector, 2014). A folha anexada ao livro de ata é um desdobramento desse plano de ação, com identificação do que foi feito ao longo do ano e qual a responsabilidade de cada um. É uma espécie de *checklist* para acompanhamento do servidor.

O documento “Desdobramento do Plano de Ação” também cita uma ficha de acompanhamento individual do servidor, que se refere à análise das ações desenvolvidas ao longo do ano letivo. O documento, que faz parte dos arquivos pessoais da autora desta pesquisa, a qual é especialista da instituição, diz respeito ao acompanhamento do pedagogo quanto às entregas de documentos e desenvolvimento das ações docentes. A primeira parte do formulário é objetiva, o especialista marca sim ou não para questões propostas. As perguntas que norteiam esta primeira parte do documento avaliam se o docente fez ou não a entrega do planejamento anual, se ele está de acordo com as orientações e formatações indicadas e se houve preenchimento do diário dentro do prazo estabelecido e de acordo com as orientações da equipe pedagógica. Avalia ainda se as avaliações bimestrais foram aplicadas ao estudante e se estavam de acordo com as orientações, com o planejamento anual da disciplina e com a matéria trabalhada em sala. Na segunda parte do documento, há um espaço destinado a outras observações importantes da equipe pedagógica, para que um registro descritivo do funcionário seja feito.

De acordo com o Plano de Ação do PPP 2014, verifica-se que a utilização deste formulário foi solicitada como forma de garantir maior coerência entre a avaliação da comissão e o trabalho executado diariamente pelo servidor, pois, embora a escola seja pequena, ela funciona em vários turnos e os membros da comissão podem não conseguir acompanhar o trabalho de todos os servidores.

Esta ficha de acompanhamento individual foi realizada de forma impressa e entregue à comissão de avaliação até o ano de 2019. Durante o período de pandemia da Covid-19, a equipe diretiva e pedagógica optou por fazê-la de forma digital, através do aplicativo do Google Planilhas. O documento era mais simples, e só contava mesmo com a identificação dos documentos entregues ou não pelos docentes.

Para sintetizar o resultado da pesquisa realizada na instituição escolar, apontando as vezes em que a ADI foi mencionada em atas ou *e-mails* da instituição no período de 2003 a 2022, foi organizado o Quadro 2.

Quadro 2 – Relato da ADI nas atas e *e-mails* da EECL

Ano	Informação encontrada
2010	Apresentação do Decreto nº 45.182/09 para conhecimento das alterações implementadas no processo de avaliação de desempenho.
2011	Ata informando quais servidores não foram avaliados, porque não tiveram a frequência mínima exigida.
2013	Na ata deste ano, há apenas um alerta que foi feito aos professores quanto à necessidade de o PGDI estar em consonância com o planejamento deles.
2014	A avaliação de desempenho é citada no documento “Desdobramento do Plano de Ação do PPP”.
	A ADI é citada novamente e associada a uma avaliação pedagógica interna que oferece informações sobre o cumprimento das tarefas neste setor.
	Há neste ano ainda a recomposição da comissão registrada em uma ata.
2016	Neste ano, a Comissão passa a utilizar o <i>e-mail</i> para comunicar sobre as etapas do processo de avaliação e receber PGDI.
2018	Recomposição da comissão.
2019	Recomposição da comissão.
2021	O <i>e-mail</i> enviado para orientação do processo de ADI passa a ser mais completo e cita os decretos que normatizam a avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base nas atas e *e-mails* enviados pela Comissão de Avaliação.

A partir dos registros feitos nas atas de reuniões pedagógicas e administrativas, verifica-se que o processo avaliativo é apresentado e discutido em algumas reuniões, mas não se verifica o registro de nenhum estudo de resolução e/ou decreto que regulamenta a ADI, não há sequer menção a tais documentos, apenas são informadas as mudanças. Além da falta de relatos referentes ao estudo das resoluções e decretos, outra situação que chama a atenção nos registros é o fato de não haver nenhuma orientação mais específica quanto ao preenchimento do PGDI, nem agendamento de encontros individuais para seu preenchimento. Se é a partir dele que a avaliação deve ser feita e se ele deve ser preenchido pelo servidor junto com o diretor, as atas deveriam, em algum momento, mencionar tais encontros, nem que seja com a divulgação de um cronograma, mas nenhum registro foi identificado nas atas analisadas.

Considerando que essa informação poderia vir de forma individual, foram analisados também alguns *e-mails*, enviados pela comissão de avaliação, em diferentes anos, mais precisamente de 2016 a 2021. Como a pesquisadora é

funcionária e os *e-mails* são padronizados, ela teve acesso aos documentos desde 2016 e, por esse motivo, foi possível realizar a análise. Antes de proceder a descrição da análise, se faz necessário esclarecer que, antes de 2016, o processo era todo manuscrito, portanto, desse período não há *e-mails* nem registro de como era feita a orientação individual ao servidor.

Os primeiros *e-mails* são praticamente iguais, enviados pela direção ou por algum membro da comissão. Eles apenas mencionam que é preciso preencher o PGDI e até que dia essa tarefa deve ser realizada e entregue à comissão. Um modelo do documento, em branco, é anexado ao *e-mail*. Não existe nenhuma orientação e este padrão se repete até o ano de 2019.

No ano de 2020, apesar de estar em ensino remoto devido à pandemia da Covid-19, a ADI aconteceu normalmente. Os formulários não foram alterados, mas os funcionários receberam a orientação de que o PGDI deveria incorporar as ações previstas no Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG que organizou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) e o regime especial de teletrabalho. As orientações foram repassadas via correspondência eletrônica e reuniões virtuais (Minas Gerais, 2020b).

Em 2021, é possível perceber uma alteração no formato do *e-mail*. Primeiro, porque ele começa explicando que não houve mudanças no processo avaliativo, tal justificativa se faz necessária, tendo em vista que nesse ano ainda era vivenciado o ensino remoto, devido à pandemia da Covid-19. Outra alteração, diz respeito ao remetente, pois este *e-mail* foi enviado por alguém da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e encaminhado aos servidores por um membro da comissão da própria escola, o que justifica a frase “Ainda não há definição de data para o momento de acompanhamento das metas e ações estabelecidas em conjunto com o servidor”. Essa definição em conjunto não faz parte do cotidiano da escola, mas deveria ser. Portanto, aparece na recomendação de um analista da superintendência, mas até então não havia aparecido nas orientações que são produzidas pela comissão de avaliação da escola.

No entanto, o último *e-mail* deste grupo, enviado pela diretora da escola e presidente da comissão, revela-se mais completo. Ele cita trechos dos decretos que regulamentam a ADI e informa ao servidor que não houve alterações no processo avaliativo. Como as informações deste *e-mail* não correspondem a nenhuma ata de reunião dos últimos anos, no qual tenha sido realizado estudos dos decretos, fica a

dúvida: os servidores conhecem os decretos citados? Terão curiosidade de lê-los na íntegra? Ou a menção de tais documentos é apenas uma reprodução automática das orientações encaminhadas pelos órgãos superiores? Seja qual for a situação, o fato é que a simples menção dos documentos já oferece ao servidor uma orientação, uma noção de que a ADI tem uma base legal e qual é esta base.

Diante das evidências explicitadas neste capítulo, é possível concluir que ter apenas uma noção do processo de ADI não é suficiente para garantir que esta complexa ação seja executada com eficiência. Realmente, é preciso que a ADI seja priorizada nas instituições e que haja compreensão sobre seus princípios, instrumentos e funções para que o servidor possa fazer uso de tais instrumentos como forma de evolução profissional.

Segundo Sousa (2008), a ADI só contribuirá com a conscientização de cada servidor quanto ao seu papel dentro da instituição se for executada numa perspectiva democrática que leve em consideração a importância dos avaliados estarem cientes e poderem participar ativa e conscientemente do processo de avaliação. Tanto os servidores que avaliam quanto os que são avaliados precisam estar cientes da função e do processo de realização da ADI. Caso contrário, ela perde sentido e se torna apenas uma ação burocrática que não agrega nenhum valor ao crescimento profissional do servidor e à melhoria da instituição como um todo.

### **3 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA EECL**

O capítulo anterior apresentou o contexto histórico que permitiu a consolidação dos sistemas de avaliação enquanto instrumento estratégico para a gestão da educação (Machado, 2023). Evidenciou a avaliação de desempenho dos servidores públicos de Minas Gerais como um instrumento que visa alcançar a eficiência e a eficácia a partir da responsabilização e valorização do desempenho satisfatório dos docentes e, por último, descreveu em linhas gerais o processo de implementação da ADI em uma escola da rede estadual mineira a partir da análise de atas e *e-mails* da instituição.

Com o intuito de aprofundar os estudos acerca da avaliação de desempenho e da forma como ela é desenvolvida, no presente capítulo, será realizada a análise do processo à luz de estudos que reconhecem a importância dessa avaliação para o aprimoramento do trabalho docente e melhoria da educação. Para cumprir com tal propósito, o capítulo está dividido em três seções descritas a seguir.

Na primeira seção, são explorados, dentre outros, os estudos de Burgos e Bellato (2019) e Lück (2009), a respeito das mudanças de paradigmas pela qual a educação brasileira tem passado e que demandam por mais autonomia nas escolas. Vale lembrar que neste trabalho a autonomia é vista como um processo construído coletivamente, conforme propõe Neubauer e Silveira (2008) e que, portanto, a atuação consciente e eficaz de cada funcionário é de extrema importância. Na sequência, há uma retomada conceitual do que se entende por avaliação e como ela é vivenciada nas escolas, enfatizando sua importância no processo de autorreflexão e apropriação de dados. Neste tópico, são consideradas as contribuições de Luckesi (2000), Brooke; Rezende (2020), Diz (2020) e Pontes (2010). Por último, é apresentada uma análise mais específica da avaliação de desempenho, apontando sua relevância para o evolução do fazer docente a partir dos estudos de Gatti (2014), Zatti (2017), Zatti; Minhoto (2019) e Minhoto; Penna (2011).

A segunda seção, destinada à apresentação da metodologia utilizada na construção deste trabalho, descreve o tipo de pesquisa a que se recorreu e os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados, para coleta e análise dos dados que fundamentam o presente estudo.

Na terceira e última seção, há a análise dos instrumentos utilizados na implementação da avaliação de desempenho, bem como da entrevista e dos questionários realizados com a equipe da EEPTN, com o intuito de melhor compreender como acontece, na prática, a implementação da avaliação de desempenho.

### 3.1 NOVOS PARADIGMAS PARA A EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Conforme foi apresentado nas seções anteriores deste trabalho, um dos desafios mais relevantes da sociedade contemporânea é garantir uma educação de qualidade a todos os cidadãos. No Brasil, o acesso já está consolidado – ao menos no que diz respeito à garantia legal desse direito – no entanto, o resultado das avaliações que medem o desempenho acadêmico dos estudantes da educação básica, a exemplo da Prova Brasil, revelam que ainda há muito a ser feito para que a qualidade seja garantida.

Desde a década de 90, com a reforma do Estado, a educação tem recebido atenção especial na definição das políticas públicas. Infelizmente, este destaque ainda não se traduziu em resultados satisfatórios no desempenho acadêmico dos estudantes.

Para Roldão (2001), a Nova Gestão Pública, apesar de não conseguir mudanças significativas nos resultados educacionais, ao investir na modernização da administração pública, trouxe para a educação a necessidade de se pensar em outros paradigmas, pois as práticas que até então vigoravam, não eram mais suficientes para dar conta da constante mudança e pluralidade que compõem a atual conjuntura social atendida pela escola. Zatti e Minhoto (2019) corroboram com esta ideia e afirmam que as reformas tinham o objetivo de modernizar o legado ineficiente da administração pública burocrática, superar as formas tradicionais de gestão e garantir maior eficiência e eficácia dos serviços educacionais, através da construção de novas formas de organização da educação.

Nessa reestruturação do Estado, a ADI entra em cena como instrumento que visa dar a conhecer o desempenho dos servidores e, a partir desse conhecimento, viabilizar intervenções que permitam a valorização do que for bom e melhoramento do que não for tão bom. Nesta época, alguns organismos internacionais de financiamento e cooperação técnica, a exemplo do Banco Mundial (BM) e da

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fizeram várias publicações com o intuito de orientar os países latino-americanos a adotarem a concessão de recompensas aos professores com melhores desempenho, ao invés de promoverem os docentes apenas pelo tempo de serviço. Tal prática, segundo seus defensores, influencia positivamente a melhoria da prática docente e proporciona uma base mais sólida para a preparação em longo prazo do potencial de cada professor, uma vez que a promoção se dará com base no reconhecimento da competência do servidor (Zatti; Minhoto, 2019).

Zatti (2017), ao analisar o relatório *Brazil: Teachers Development and Incentives: A Strategic Framework*, publicado pelo BM em 2000, afirma que esse documento indica que os aumentos devem ser concedidos de forma estratégica com o intuito de “atrair os professores mais talentosos e motivar os de melhor desempenho” (Zatti, 2017, p. 56). O autor salienta ainda que o documento traz orientações sobre os planos de carreira e sugere que os incentivos deveriam estar relacionados ao desempenho aferido pelas avaliações como forma de promover a eficiência e a responsabilização pelos resultados.

Nesse sentido, há defensores da ideia de que a melhoria dos resultados educacionais depende, em grande medida, do papel desempenhado pelo professor. Ao tentar criar mecanismos que incentivem a eficiência desse desempenho, as agências internacionais reforçam a importância do professor no sucesso da educação. Segundo Zatti e Minhoto (2019, p. 9), é “indiscutível a relevância da atuação docente no processo de aprendizagem”. Sua presença em sala de aula, o desempenho com qualidade de sua função, de acordo com Minhoto e Penna (2011), “é muito influente para o salto qualitativo na gestão escolar, visando a qualidade do ensino. Nessa lógica, o êxito ou o fracasso do ensino dependem do professor” (Minhoto; Penna, 2011, p. 156).

Apesar de essa concepção de Minhoto e Penna (2011) ser controversa, é preciso reconhecer que a atuação docente é imprescindível para o sucesso da educação. Portanto, garantir que ele exerça sua função de maneira adequada para que a eficiência e a eficácia do processo educativo sejam alcançadas é primordial. No entanto, a situação não é tão simples. Zatti e Minhoto (2019) alertam para o fato de que a responsabilização docente pelo processo de ensino e aprendizagem não descarta a necessidade de se considerar os contextos que interferem na aprendizagem, nem limita a responsabilidade pelo ensino à atuação dos professores.

Na mesma linha de raciocínio, Nogueira, Jesus e Cruz (2013, p. 18) defendem que “a escola não pode ser responsabilizada por seus resultados se o Estado, por meio dos ministérios e secretarias de educação, não garantirem as condições indispensáveis para um trabalho de qualidade”.

É preciso salientar que, apesar do desempenho docente influenciar muito a aprendizagem dos estudantes, o professor não pode ser responsabilizado sozinho pelo êxito ou fracasso do ensino. Não é coerente associar a avaliação docente a premiações e bonificações, considerando apenas o desempenho dos estudantes nas avaliações externas, sem levar em conta os contextos socioculturais, conforme foi feito em alguns estados brasileiros, inclusive em Minas Gerais, há alguns anos. Tal atitude pode até incentivar um ou outro docente, mas não estimula a todos e ainda tem a desvantagem de gerar disputas entre os professores e não contribuir com o trabalho coletivo e o senso de pertencimento, tão caros na mudança educacional que se pretende alcançar.

De acordo com Roldão (2001), a lacuna entre o que se espera do processo educativo e os resultados alcançados indicam a necessidade de rever o trabalho escolar, compreender a aprendizagem que os professores efetivamente conseguem gerar nos estudantes, independente do contexto sociocultural em que vivem. Para a autora, tal conhecimento só será alcançado através da reflexividade, característica principal de um novo paradigma educacional no qual o professor deve ser visto como um profissional, cujas competências vão além do domínio de determinada área acadêmica.

Alarcão (2001), a partir do texto “*A escola reflexiva*”, argumenta que o desenvolvimento tecnológico, a globalização, a competitividade do mercado e o efêmero interesse pelo produto que se verifica na sociedade atual trouxeram à tona novos desafios e a valorização das pessoas como o maior dos recursos.

Percebeu-se a importância da sua formação, da atualização dos seus conhecimentos, do desenvolvimento das suas capacidades, do seu potencial de trabalho em equipe, da participação ativa como motivação mobilizadora. A participação nas decisões, o direito à palavra, a capacidade de responsabilização e avaliação foram assumidos como imprescindíveis (Alarcão, 2001, p. 28).

Como é possível perceber, a autora deixa claro que, para dar conta de responder de forma eficiente às novas demandas sociais, o funcionário deve ter vários conhecimentos e estar em constante atualização. No caso do professor, verifica-se

que ele não pode se limitar ao domínio da área de conhecimento que leciona. Este conhecimento não é suficiente para garantir o sucesso de seu desempenho. O desenvolvimento da função docente está cada vez mais complexo e mutável, pois esta é a característica da sociedade contemporânea; portanto, a atualização docente deve ser constante e estar em consonância com as demandas da sociedade.

Sobre esse tema, Boudett, City e Murnane (2020) afirmam que, assim como se espera que os docentes utilizem metodologias de ensino diferenciadas para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes, cabe aos gestores garantirem um sistema inteligente de apoio que supra as necessidades profissionais dos professores.

Esse apoio pode ser compreendido como uma espécie de atualização, um momento de estudo e/ou reflexão sobre a prática que permita ao docente ampliar seus conhecimentos e, conseqüentemente, melhorar sua prática. Atualmente, na rede estadual de Minas Gerais, os professores possuem uma carga horária de trabalho que corresponde a 24 horas semanais, sendo que oito horas desta carga horária devem ser destinadas a atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo que não seja à docência (Minas Gerais, 2024).

Desse período destinado a estudos, quatro horas podem ser cumpridas fora da escola, em local de livre escolha do servidor, o que significa que, em tese, se tem apenas quatro horas semanais destinadas, dentre outras ações, à capacitação dos professores. Em suma, este é o período que a equipe gestora tem para promover a atualização dos professores, bem como o estudo e reflexão da prática. Considerando que esse tempo também deve ser destinado ao planejamento e ao processo avaliativo, a equipe gestora precisa priorizar os momentos de estudo e ter uma programação bem definida para dar conta de executar os momentos de estudo de forma eficiente. A SEE promove outras capacitações, com temas e grupos definidos, mas sem um calendário fixo. Essa é a única carga horária legalmente definida para capacitação profissional.

Sobre os padrões de comportamento docente, Burgos e Bellato (2019) relatam que o investimento em capacitações e o uso intensivo de mecanismo de monitoramento e avaliação, comuns nas escolas brasileiras a partir do gerencialismo, foram significativos e conseguiram aumentar a responsabilidade desse profissional para com o resultado escolar. Apesar desse progresso, os autores acreditam que o

sucesso da educação precisa de formas mais horizontais de gestão do trabalho escolar. É preciso que a participação da comunidade escolar seja efetiva, consciente e responsável.

De acordo com os autores, o reformismo implementado a partir do gerencialismo chegou a um nível de esgotamento, porque alguns funcionários resistiram à mudança de comportamento e inviabilizaram a transformação da cultura profissional almejada pelos entes federados, o que, por sua vez, contribuiu com a dificuldade em produzir alterações significativas no desempenho dos estudantes. Os autores concluem que não foi possível conceber escolas mais responsivas em relação aos seus estudantes.

Nesta direção, o gerencialismo deixa de ser um referencial conceitual e político, abrindo espaço para o pós-gerencialismo que, sem desconsiderar as conquistas do referencial anterior, propõe ações que, na área educacional, valorizam mais a autonomia escolar, a participação da comunidade e a consideração do contexto sociocultural em que a escola está inserida. Nesse sentido, a função do professor precisa estar alinhada a essa nova proposta e a avaliação de desempenho, se bem aplicada, pode ser o instrumento que viabilizará ao docente a autorreflexão e a melhoria de seu desempenho.

### **3.1.1 Mais autonomia e responsabilização através da ADI**

Para Machado (2023, p. 6), “a valorização da gestão escolar, sob influência do gerencialismo, gerou um conjunto de medidas voltadas para novos desenhos de políticas educacionais, novas formas de gestão e novas formas de mensuração da aprendizagem”. Burgos e Bellato (2019) reforçam, no entanto, que as possibilidades de mudança educacional passam pela iniciativa e criatividade individual dos profissionais da educação, bem como no investimento em sua formação. É preciso ter em mente que a mudança não pode ser concebida de cima para baixo. É fundamental que o contexto escolar seja considerado e a comunidade, através de uma participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem, seja a protagonista desta mudança.

A autonomia, neste cenário, é o meio pela qual a escola vai construir este protagonismo. Para Neubauer e Silveira (2008), ela é “um processo que exige a necessária clareza sobre o que se deseja promover, sobre a identidade – da escola e

do sistema educacional – que se pretende construir e os resultados a alcançar” (Neubauer; Silveira, 2008, p. 7). Machado complementa esta ideia ao defender que a autonomia exige da comunidade escolar a responsabilização pelos resultados, pois ao ter autonomia para operacionalizar políticas e criar normatizações, ela “assume a responsabilidade pelo desempenho e os resultados apresentados pela escola” (Machado, 2023, p. 10).

Partindo do princípio de que o principal objetivo da educação é garantir o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, é para este ponto que todas as mudanças propostas e todos os esforços dos sistemas educacionais devem estar voltados. No presente momento, a principal referência sobre a qualidade da educação brasileira é oferecida pelo Ideb, portanto, é preciso reconhecer que tal índice traz informações importantes sobre a educação nacional e que seus dados devem ser considerados na reestruturação da educação brasileira.

Para Brooke e Rezende (2020), o sentido da política de avaliação está no uso reflexivo dos resultados pelos atores escolares educacionais como forma de análise e alteração da realidade, caso seja necessário. Os autores ressaltam que a aprendizagem deve ser o foco e os resultados alcançados pela escola nas avaliações externas devem ser considerados como consequência do processo de ensino e aprendizagem. Se ele foi desenvolvido com qualidade, os resultados irão traduzir esta qualidade; se não, é preciso analisar o que está impedindo e/ou dificultando a aprendizagem dos estudantes e como superar tal obstáculo. Os resultados são indicadores da qualidade de educação e devem ser utilizados como base para a análise e planejamento das ações escolares.

O desafio é “conciliar reforma educacional de larga escala com uma abordagem democrática que oriente o processo de mudança e valorize o envolvimento da base” (Burgos; Bellato, 2019, p. 927). É preciso que haja um consenso de que o resultado das avaliações externas deve ser analisado de forma mais ampla, que considerem o contexto e a missão escolar. O objetivo é unir responsabilidade e compromisso com a escolarização à criatividade e valorização do contexto no qual a escola está inserida” (Burgos; Bellato, 2019, p. 927).

Uma estratégia que tem sido difundida com o intuito de atingir tal objetivo é apresentada no livro *“Data Wise: guia para uso de evidências na educação”*. Esta obra recomenda um processo de melhoria em que os servidores são convidados a analisar os dados das avaliações externas a partir de um trabalho disciplinado e fundamentado

em hábitos mentais que exploram o compromisso compartilhado com ação/avaliação/ajustes, colaboração intencional e foco em evidências (Boudett; City; Murnane, 2020). A proposta é utilizar os dados como fonte de investigação do processo de ensino e aprendizagem e estimular o trabalho em equipe, o que vai ao encontro da recomendação de Burgos e Bellato (2019) de unir responsabilidade e criatividade com a escolarização, sem perder de vista o contexto sociocultural no qual a escola está inserida.

Em Minas Gerais, assim que são disponibilizados os resultados das avaliações externas – tanto do Saeb quanto do PROEB –, a SEE-MG desenvolve uma rotina de reuniões para orientação da equipe gestora quanto à utilização dos dados. Essas reuniões são replicadas nas escolas com o intuito de fomentar uma reflexão sobre os dados, bem como o planejamento de ações que permitam melhorar os resultados, se for o caso.

Além desta rotina, algumas instituições fazem parte do programa Jovem de Futuro, realizado pela SEE-MG em parceria com o Instituto Unibanco, cujo objetivo é orientar a gestão escolar na geração de resultados, fomentando a visão sistêmica, integração, elevação dos padrões de desempenho e rendimento escolar. As escolas que participam do programa contam com auxílio extra na análise dos dados que são produzidos a partir das avaliações internas e externas (PROEB). Há acompanhamento mais sistemático por parte da inspeção escolar e o instituto promove capacitações *on-line* periódicas destinadas à equipe gestora e pedagógica (Instituto Unibanco, 2024a).

O tempo destinado às reuniões da equipe escolar permanece o mesmo, ou seja, a carga horária destinada ao Módulo II coletivo. Apesar do pouco tempo, a instituição é estimulada, através da metodologia Circuito de Gestão (CdG), a promover o desenvolvimento integral da comunidade escolar, unindo reflexão, ação e troca de experiências. Baseada no Ciclo PDCA (*Plan, Do, Check and Act*), o circuito promove a análise, revisão e melhoria de cada ação. Ele se organiza em seis etapas, a saber: pactuação de metas, planejamento, execução, avaliação de resultados, compartilhamento de práticas e correção de rotas (Instituto Unibanco, 2024a).

Em suma, a escola é orientada a refletir sobre sua prática a partir dos resultados das avaliações internas e externas e desenvolver um plano de ação que busque melhorar o aproveitamento dos estudantes nas avaliações citadas anteriormente. É importante salientar que a plataforma Sistema de Gestão para o

Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) abriga o programa e traz consolidados os dados internos da instituição como notas dos estudantes e fluxo, além de armazenar todas as ações de planejamento, acompanhamento e avaliação do Circuito de Gestão (Instituto Unibanco, 2024b).

Apesar de o programa Jovem de Futuro ser significativo e apresentar semelhanças à proposta do *Data Wise*, o que se verifica é que o tempo destinado ao desenvolvimento do Circuito de Gestão é muito curto. As reuniões para tratar de assuntos exclusivos do programa são reduzidas e acontecem nos encontros coletivos de módulo mensal. Esses momentos geralmente têm uma pauta extensa que inclui definições da rotina escolar e outras demandas que reduzem o tempo de reflexão e planejamento do Circuito de Gestão. Por esse motivo, a maior parte dos encontros, destinados à realização do Circuito – na instituição pesquisada – tem apenas a presença dos representantes das áreas de conhecimento e da equipe gestora e pedagógica. Em suma, o processo existe, mas não é implementado como deveria, diante da escassez de tempo e pouca participação da comunidade escolar.

Na perspectiva pós-gerencialista, defendida por Burgos e Bellato (2019), a participação da sociedade e dos implementadores das políticas públicas (burocratas de nível de rua) é essencial na reestruturação do sistema educacional. Entretanto, é preciso salientar que essa participação deve ser pensada para além dos desenhos burocráticos e considere o tempo disponível dos servidores para que a logística de reuniões possa proporcionar a participação efetiva dos professores e demais envolvidos no processo educativo.

Sobre a participação, Coelho e Linhares (2008) defendem que ela “é uma força consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social” (Coelho; Linhares, 2008, p. 3). Transportando este conceito para o contexto escolar atual no qual se anseia por uma escola mais participativa, onde todos se comprometam com o sucesso da educação, é possível afirmar que o desempenho de todas as pessoas é importante. Mas estariam todas as pessoas preparadas para exercer suas funções? O trabalho entregue está em consonância com a missão e as metas institucionais? Tomando por base o professor, cuja função é fundamental no processo escolar, estaria ele executando seu trabalho de forma a influenciar positivamente a aprendizagem dos estudantes? Seria ele capaz de contribuir com a

autonomia da escola? A organização escolar favorece o bom desempenho de sua função?

A ADI surge com o objetivo de responder, ao menos em parte, aos questionamentos anteriores. Já no início dos anos 2000, as publicações a respeito deste instrumento iam ao encontro deste caráter mais reflexivo e participativo do processo de ensino e aprendizagem. Mesmo que na implementação haja várias ressalvas que associam a ADI ao controle do trabalho docente, as normativas indicam que o objetivo é identificar pontos de melhoria e promover as capacitações necessárias em prol do aprimoramento do desempenho do servidor e, conseqüentemente, dos resultados da instituição.

Através do documento *“A carreira docente: acesso, progressão e apoio”*, também conhecido como Relatório Eurydice (Eurydice, 2018), é possível constatar que a preocupação com o desempenho docente não é um caso específico do Brasil ou dos países latino-americanos. Este relatório, que analisa a carreira docente no continente europeu, traz um capítulo específico sobre avaliação de desempenho, em que deixa claro que para os países europeus que adotam a avaliação de desempenho ela tem o objetivo de assegurar que os docentes tenham as competências necessárias ao exercício de sua função e verificar em que medida eles contribuem para os objetivos gerais da escola.

Minhoto e Penna (2011), ao analisarem uma pesquisa norte-americana realizada entre 1993 e 1994, verificam que, nesse país, as políticas destinadas à formação e desenvolvimento profissional dos professores se traduzem em qualificação do docente e em melhoria no desempenho do estudante.

Os casos apresentados corroboram com o que tem sido apresentado até o momento e reforçam a importância da ADI neste novo cenário educacional que desponta com o pós-gerencialismo. Uma mudança que parte do princípio de que a escola deve ter mais autonomia para alcançar a eficácia no ensino e exige que toda a comunidade escolar esteja envolvida. O senso de pertencimento e a responsabilidade para com os resultados da instituição devem ser compartilhados por todos.

Nesse sentido, a atuação eficiente e comprometida de cada profissional é imprescindível. Sobre este aspecto, Lück (2009) defende que:

Em suma, as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola e a base da sua qualidade educacional. E é importante o destaque de que são as pessoas, trabalhando em conjunto, de forma

integrada, compartilhando competentemente responsabilidades, que fazem a diferença na qualidade do trabalho educacional promovido pela escola.

A gestão de pessoas, de sua atuação coletivamente organizada, constitui-se, desse modo, no coração do trabalho de gestão escolar. Essa gestão corresponde à superação do sentido limitado de administração de recursos humanos para a gestão escolar que “se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, voltados para a constituição de ambiente escolar efetivo na promoção de aprendizagem e formação dos estudantes (Lück, 2009, p. 82).

Lück (2009) contribui para o entendimento de que o sucesso da educação está atrelado ao trabalho eficiente dos servidores, especialmente os docentes. Portanto, auxiliá-los na evolução contínua de sua função deve ser um compromisso da gestão escolar; e, mais do que isso, deve ser uma ação sistêmica organizada que explore o caráter formativo da ADI e favoreça o desenvolvimento profissional.

Os professores precisam compreender que, embora o processo de ensino e aprendizagem sofra interferência de vários fatores externos à escola, que podem tanto contribuir de forma positiva quanto negativa com o desenvolvimento dos estudantes, cabe a eles se concentrarem no ensino, pois este é o fator que eles devem dominar. Eles precisam identificar como a prática deles interfere na aprendizagem do estudante e como aperfeiçoá-la. Trata-se do processo de melhoria que é descrito no *Data Wise* como “identificar o problema da prática” (Boudett; City; Murnane, 2020). No entanto, o processo de melhoria não pode se limitar à identificação do problema, é preciso que a equipe de liderança invista em formações que permitam aos docentes refletirem sobre esses problemas e encontrarem formas eficientes de corrigi-los, o que está relacionado à avaliação de desempenho.

Brooke e Rezende (2020), ao analisarem uma entrevista realizada por Brito e Costa (2010), afirmam que os próprios professores reconhecem a importância do encorajamento e de altas exigências para o desenvolvimento de um ambiente escolar melhor. No decorrer do livro *“Data Wise: guia para uso de evidências na educação”* também há diversos depoimentos de professores ressaltando a importância do processo de melhoria, das reuniões e reflexões para o crescimento profissional da equipe.

Tais considerações permitem inferir que as ações de intervenção fundamentadas na análise de dados e aquelas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem como um todo constituem o caminho mais seguro para a melhoria.

Indiferentemente da estratégia a ser utilizada, a análise da prática docente deve ter papel de destaque, pois não há como melhorar a aprendizagem dos estudantes sem aprimorar as práticas de ensino.

Diante de tal raciocínio, é compreensível o porquê de a ADI ter assumido papel de destaque no processo educativo. Se bem implementada, ela permitirá a reflexão da prática e pode trazer contribuições significativas para o aperfeiçoamento do trabalho do professor. No entanto, é preciso ir além dessa certeza para garantir a implementação de um processo avaliativo que de fato contribua com a evolução do fazer docente. É fundamental que se saiba o que é avaliar e como desenvolver uma avaliação justa e que favoreça o desenvolvimento profissional. Certamente são muitos os fatores que estão envolvidos no processo, mas compreender em que consiste o ato de avaliar deve ser o primeiro passo.

### **3.1.2 Avaliação no contexto escolar: desafios e perspectivas**

Segundo Brooke e Rezende (2020, p. 216), “a avaliação está a serviço da qualidade da educação”, portanto se faz necessário compreendê-la melhor para vencer a resistência que ainda existe em sua utilização. Para aprofundar os conhecimentos acerca do tema, seguem algumas conceituações que visam reforçar seu valor enquanto instrumento que, quando implementado adequadamente, favorece a reflexão, a autoavaliação e a melhoria da prática.

Luckesi (1990), ao definir a avaliação, afirma que ela deve ultrapassar a constatação do resultado. “O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade” (Luckesi, 1990, p. 76). O valor ou qualidade a que se refere o autor define a ação a ser tomada a partir do resultado: “manter o objeto como está ou atuar sobre ele” (Luckesi, 1990, p. 76). No caso da educação, diante dos resultados das avaliações externas, ou da própria ADI que é o tema deste trabalho, a comunidade escolar deve se questionar quanto à ação a ser desenvolvida a partir dos dados obtidos.

Ainda de acordo com Luckesi (2000), a avaliação propicia condições para obter melhor julgamento se for assentada sobre a disposição de acolher e aceitar a situação, tal qual ela é. Aceitar, sejam os resultados positivos ou negativos, e reconhecê-los

como ponto de partida para a ação é fundamental para o processo de avaliação. Se os resultados são bons, a comunidade escolar deve saber como se chegou até eles e o que fazer para manter e/ou melhorar os índices. Mas, se porventura o resultado foi ruim, como melhorá-lo?

É preciso superar a visão de que a avaliação é sinônimo de julgamento ou punição e passar a vê-la como um instrumento que permite o diagnóstico de problemas no processo de ensino e aprendizagem (Brooke; Rezende, 2020). Sobre o valor desse instrumento, Brooke e Rezende (2020) apresentam uma síntese que ratifica o que se entende por avaliação neste trabalho:

O fato é que as avaliações são fontes valiosas de informações qualificadas sobre as redes e as escolas. E informações qualificadas permitem a tomada de decisões mais legítimas. Produzir informações sobre a aprendizagem e sobre outros aspectos ligados ao fenômeno educacional é o fundamento pedagógico da avaliação. A partir dessas informações, o processo de ensino e aprendizagem pode ser melhor compreendido e tudo aquilo que se associa ao aprendizado dos estudantes pode ser pesquisado, identificado, analisado e mapeado. Os instrumentos, nesse sentido, não avaliam apenas os estudantes, mas todo o processo educacional escolar e os efeitos das políticas educacionais. Isso permite que a educação, representada por todos os atores educacionais, pense e reflita sobre si mesma. Toda avaliação é capaz de desencadear um processo de autoavaliação (Brooke; Rezende, 2020, p. 214).

Concluída a elucidação que explica a maneira como a avaliação é vista e defendida neste trabalho, é hora de seguir adiante e falar especificamente do tema que justifica a realização desta pesquisa, ou seja, a avaliação de desempenho. Partindo do princípio de que a avaliação é um instrumento que pode produzir informações sobre diferentes aspectos da educação escolar e que tais informações podem propiciar a reflexão do processo educacional, sua utilização sistemática e responsável é fundamental para a construção da autonomia da escola e melhoria da qualidade da educação.

Conforme foi exposto no capítulo anterior, o docente exerce papel de destaque na educação. Avaliar o desempenho desse profissional, identificando até que ponto sua função contribui com o aprendizado do estudante e em que medida precisa ser aprimorado para que sua influência positiva amplie a margem de aprendizagem dos estudantes, é uma ação que precisa ser considerada em prol da qualidade do ensino.

O processo de melhoria vislumbrado no *Data Wise* reforça a influência do trabalho docente na aprendizagem do estudante ao propor que o plano de ação para

melhoria dos resultados de uma escola seja construído não só a partir dos problemas centrados no aprendiz, mas da identificação do problema de prática. Tal problema, que diz respeito à atuação docente, precisa ser corrigido para que haja avanço no desempenho dos estudantes. Em outras palavras, não basta identificar o que o estudante não aprendeu, é preciso definir porque ele não aprendeu, de que modo a ação docente interfere nesse resultado e o que deve ser feito para reverter a situação (Boudett; City; Murnane, 2020).

Brooke e Rezende (2020) ressaltam a importância da competência individual enquanto forma de valorizar o mérito de cada servidor de uma mesma categoria. De acordo com os autores, as competências individuais são relevantes para o resultado da instituição como um todo; portanto, identificar, avaliar, reconhecer e completar tais competências é uma ação que contribui com as mudanças almejadas no desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros.

De acordo com Lück (2009), o desenvolvimento da competência profissional é fundamental para que haja aprimoramento do servidor e de sua identidade profissional, pois a partir desse desenvolvimento ele amplia as chances de obter resultados mais eficazes e se torna mais preparado para enfrentar os novos desafios impostos à educação. Para que o desenvolvimento de tais competências se efetive, a avaliação de desempenho se torna fundamental, pois “sem avaliação de desempenho não há gestão do trabalho de pessoas, assim como não se promove o aperfeiçoamento desse desempenho” (Lück, 2009, p. 89).

Gatti (2014) ressalta que é importante ter em mente que a avaliação de desempenho docente não pode se limitar a um esquema conceitual abstrato construído para a realização da avaliação em si. É preciso que os critérios da avaliação estejam em sintonia com o papel da escola na sociedade e com o que se espera da educação escolar: que eles não sejam “descolados do agir educativo em dadas condições, nem reducionistas que se expressem somente por categorias estreitas, uma nota ou uma pontuação em uma escala sem conotações significantes para os participantes do processo avaliativo” (Gatti, 2014, p. 377).

Guimarães, Nader e Ramagem (1998) defendem que a avaliação de desempenho de pessoal, aqui entendida como sinônimo da ADI, deve ser vista como “um processo que se inicia com o planejamento e termina com a comparação entre o executado e o planejado” (Guimarães; Nader; Ramagem, 1998, p. 44). Durante todo o processo, é possível analisar o potencial do servidor para executar com eficiência

seu trabalho, identificando que domínio das técnicas relativas às suas tarefas ele possui e se age com criatividade e é capaz de fazer seu trabalho de forma a contribuir com os objetivos e metas organizacionais.

Enquanto Luckesi apresenta a avaliação de forma geral, Guimarães, Nader e Ramagem (1998) abordam a avaliação mais voltada para o desempenho do servidor, mas sem perder de vista o caráter reflexivo e de mudança de postura que deve acompanhar a avaliação. Sobre esse aspecto, Lück (2009), defende que:

Avaliação de desempenho é a estratégia de gestão que permite promover uma visão mais objetiva, clara e ampla dos diversos desdobramentos do desempenho em relação a seus efeitos, de modo a identificar os aspectos que devem ser reforçados e aqueles que podem ser melhorados. Essa avaliação permite ao servidor visualizar como o seu modo de trabalhar e escolha de comportamentos, organização de ações, estilo de comunicação, atitudes, seleção de materiais de apoio etc. afetam os resultados de seu trabalho. Pela observação, análise e reflexão que orienta, permite desenvolver uma percepção objetiva do trabalho realizado e identificação de perspectivas de melhoria (Lück, 2009, p. 90).

Merece destaque na citação a parte em que a autora defende a importância da observação, da análise e da reflexão no processo de ADI, pois tal ressalva ratifica a relação da avaliação de desempenho com a melhoria da prática. Não se trata apenas de uma ação burocrática onde questionários devem ser preenchidos sem considerar a prática efetiva do servidor. O que ele faz em seu cotidiano deve ser a base da avaliação reflexiva e permitir a identificação de seus pontos fortes e os pontos de melhoria.

Diz (2020), apoiada nos autores Cruz, Araújo e Oliveira (2014), define que a avaliação de desempenho pode vir a ser uma excelente ferramenta de desenvolvimento profissional, desde que haja, por parte da gestão, uma satisfação aos servidores quanto ao resultado, informando, por exemplo, o porquê de determinada nota e quais os pontos fortes e fracos que os responsáveis pela avaliação identificam no servidor. Tal atitude é fundamental para a autorreflexão e para estimular o crescimento profissional. Pontes (2010) sintetiza essa ideia ao afirmar que a avaliação deve “ir além dos resultados, visa acompanhar o processo de trabalho e fornecer *feedbacks* constantes” (Pontes, 2010, p. 27).

Essa preocupação com *feedback* não é uma particularidade da avaliação de desempenho no Brasil. O Relatório Eurydice aponta que na Europa a ADI geralmente é utilizada com o objetivo de fornecer *feedback* quanto ao desempenho dos

professores, verificar se são elegíveis a bonificações e/ou recompensas, determinar se estão aptos a se qualificarem para uma progressão salarial e avaliar se estão preparados para uma promoção (Eurydice, 2018).

A partir dos conceitos apresentados, é possível constatar que a avaliação de desempenho tem muito a contribuir com a construção de um processo de educação democrática, participativa e que priorize a autonomia enquanto processo a ser conquistado pela comunidade escolar na busca por mais qualidade no ensino. Uma educação, conforme defende Burgos e Bellato (2019), que priorize a aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações externas, sem perder de vista as especificidades do contexto em que a escola está inserida.

Um profissional que não é capaz de analisar seu próprio desempenho dificilmente será capaz de se comprometer com a análise e melhoramento do ensino na escola em que atua. Portanto, a avaliação de desempenho, enquanto instrumento de análise e melhoria da prática, deve se manter presente nas discussões e definições das políticas educacionais contemporâneas.

É preciso ressaltar, no entanto, que a avaliação de desempenho que se defende neste trabalho não deve ser vista como sinônimo de punição, uma avaliação na qual servidores com desempenho insatisfatório não recebem o apoio necessário da gestão para sua evolução contínua. O que se defende é um processo avaliativo que esteja associado a um “propósito humanista transformador”, conforme propõe Gatti (2014, p. 382). Uma avaliação que se constrói baseada no diálogo, no trabalho coletivo, na busca de melhoria e na contribuição com o desenvolvimento pessoal e profissional do servidor, bem como da instituição em que atua.

### 3.2 METODOLOGIA DO ESTUDO: O CAMINHO PERCORRIDO PARA OBTENÇÃO DE DADOS E INFORMAÇÕES

A pesquisa desenvolvida para construção deste trabalho tem caráter qualitativo e foi estruturada a partir de um estudo de caso cujo objetivo é compreender como a ADI pode contribuir com o aprimoramento do fazer docente na EEPTN, escola onde se realizou a pesquisa. Afirma-se que o presente estudo tem um caráter qualitativo baseado nas contribuições de Briceño-Léon (2003) que define a investigação qualitativa como uma pesquisa aberta onde as hipóteses são flexíveis e os instrumentos permitem uma aproximação mais natural do objeto de estudo.

De acordo com Berto e Nakano (2000), a abordagem de uma pesquisa é o que orienta a investigação e define o método e o tipo de pesquisa a ser utilizado. Tendo em vista que a abordagem utilizada neste estudo tem um caráter investigativo e qualitativo, o estudo de caso foi o método escolhido para ser adotado. Segundo os autores, tal descrição permite uma análise aprofundada do caso e “o uso de múltiplos instrumentos para coleta de dados e interação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa” (Berto; Nakano, 2000, p. 69).

O estudo iniciou-se com uma revisão da literatura para compreensão dos termos avaliação e avaliação de desempenho, contextualizando o último na história da educação brasileira e relacionando-o à reforma do Estado que passou a priorizar a eficiência e a eficácia na avaliação do serviço público em detrimento do tempo de serviço.

Por meio do estudo bibliográfico, destacou-se também a mudança de paradigmas pela qual a educação nacional tem passado e como a ADI pode contribuir com esta mudança que busca mais autonomia e mais responsabilização das escolas pelo processo educativo.

Quanto à contextualização histórica da ADI no estado mineiro, de fundamental importância para este trabalho, tendo em vista que a escola pesquisada pertence à rede estadual de Minas Gerais, ela foi realizada a partir de estudos das normativas que orientam a implementação do processo de ADI nas últimas décadas.

Realizado o estudo bibliográfico, tornou-se necessário lançar mão de outros recursos para compreender como a ADI tem sido implementada na prática da EECL. Inicialmente foi realizada uma análise documental com o intuito de verificar a presença do tema ADI na rotina da instituição. Através dessa análise foi possível constatar que, apesar da avaliação de desempenho ser realizada anualmente, não há registros significativos sobre ela e nada que indique estudos e/ou debates sobre o tema. O que se identificou foram repasses de informações sobre mudança de normativas, recomposição da comissão de avaliação e relação de professores não avaliados devido à falta de frequência mínima.

Os instrumentos utilizados no processo de ADI também foram analisados e o resultado dessa análise será apresentado na próxima seção. Cabe destacar aqui que tais instrumentos direcionam toda a avaliação. É a partir deles que a nota do servidor é atribuída, portanto compreendê-los é primordial para verificar se as competências avaliadas corroboram com a melhoria do fazer docente e a melhoria do processo de

ensino e aprendizagem. A análise realizada partiu da leitura dos instrumentos para identificação dos eixos que eles contemplam e como eles se relacionam com os objetivos da ADI.

Concluída esta parte dos estudos, foi possível constatar que conhecer o conceito de ADI, saber contextualizá-lo no cenário educacional e conhecer as normativas e instrumentos que fundamentam sua implementação no cotidiano escolar não são suficientes para afirmar que o processo tem sido relevante ou não para melhoria da educação oferecida aos estudantes. Por este motivo, além dos estudos bibliográficos, da análise de documentos, normativas e instrumentos de avaliação, esta pesquisa também ouviu os funcionários da escola pesquisada para ampliar a compreensão do processo.

A etapa de escuta foi dividida em dois momentos com objetivos distintos. Primeiro, foi realizada uma entrevista semiestruturada (Apêndice A) de forma presencial com os membros da comissão de avaliação, com o objetivo de verificar as informações que a equipe tem a respeito da ADI, como se organizam, que instrumentos utilizam e quais suas impressões pessoais sobre a eficácia do processo. Essas informações são de extrema importância para que seja possível compreender o nível de conhecimento que os membros da comissão têm sobre a ADI, verificar se eles se sentem preparados para exercer essa função e acreditam no processo enquanto forma de aprimoramento do trabalho docente. Quatro dos cinco membros titulares que compõem a comissão foram ouvidos de forma coletiva, sendo que um deles não pode participar, porque estava de licença de saúde. Os suplentes não foram convidados, porque ainda não participaram do processo, enquanto membro da comissão e, portanto, não têm condições de avaliá-lo. O grupo é formado pela diretora, que é a presidente da comissão, duas auxiliares de secretaria e dois professores, sendo que um dos professores não participou da entrevista.

A outra etapa de escuta diz respeito à aplicação de um questionário semiestruturado (misto), construído a partir da combinação de perguntas abertas e fechadas aplicado através do Google *Forms*, aos professores efetivos (Apêndice B) e à equipe gestora (Apêndice C). As perguntas de ambos os questionários são similares, com pequenas mudanças, para comparar as percepções dos professores e dos gestores. O objetivo deste questionário foi verificar se os docentes, bem como a equipe gestora, estão cientes de como se organiza a ADI e se reconhecem a relevância desse processo avaliativo para sua evolução profissional.

Como o foco desta pesquisa é o trabalho docente, servidores que exercem outras funções, tais como os auxiliares de secretaria e os especialistas da educação básica, ainda que sejam efetivos, não participaram da pesquisa. Os especialistas fazem parte da equipe gestora, mas não responderam ao questionário, porque são designados e, devido à rotatividade, não têm condições de analisar os efeitos da ADI no desempenho dos servidores. Como a pesquisadora é a única especialista efetiva da instituição, não participou da pesquisa enquanto entrevistada devido ao conflito de interesses.

Atualmente, o grupo de professores efetivos da escola é composto de 20 pessoas, mas 11 estavam afastados por motivo de saúde ou exercendo outras funções na escola (equipe gestora) durante o período de realização da pesquisa, não sendo incluídos no grupo que respondeu ao questionário. Toda a equipe diretiva, composta por uma diretora e duas vice-diretoras, foi ouvida. Os questionários foram aplicados com o intuito de identificar as informações que os servidores têm sobre o processo, que opinião têm sobre sua forma de implementação e se identificam contribuições do mesmo para o desenvolvimento profissional de cada servidor e do grupo como um todo.

### 3.3 IMPLEMENTAÇÃO DA ADI NA EECL SOB A PERSPECTIVA DO SERVIDOR – PESQUISA DE CAMPO

Nesta seção, são apresentados e analisados os dados referentes à pesquisa de campo realizada na EECL. O processo foi desenvolvido com base na análise dos formulários da ADI, bem como na entrevista realizada com a comissão de avaliação e no questionário aplicado à equipe diretiva e aos professores efetivos que estão na ativa. Os resultados de cada ação serão analisados nos tópicos a seguir.

#### **3.3.1 Análise dos formulários que compõem o processo avaliativo**

O processo de avaliação de desempenho adotado pela SEE-MG é orientado pelo Decreto nº 44.559/2007 já apresentado anteriormente neste trabalho. No entanto, os dois formulários utilizados atualmente foram definidos a partir da Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009: o Plano de Gestão de Desempenho Individual

(PGDI) e o Termo de Avaliação. O último documento é dividido em duas partes, sendo a primeira destinada à apresentação do resultado da avaliação e a segunda, denominada instrumento de avaliação, destinada à especificação dos pontos atribuídos ao servidor em cada um dos critérios avaliados.

O PGDI é o primeiro documento da avaliação. É a partir dele que a comissão vai acompanhar e avaliar as ações do servidor. Este instrumento possui ao todo sete tópicos que serão apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Análise do formulário de PGDI

<b>Tópicos</b>	<b>Função</b>
Identificação do servidor	Espaço para identificação das informações funcionais do servidor: nome, MASP (uma espécie de matrícula do servidor público de MG), cargo/função, admissão e unidade de lotação.
Identificação da chefia	Apresenta o nome, MASP, cargo e unidade de exercício da chefia imediata do servidor.
Período avaliatório	Apresenta o intervalo de tempo da avaliação a que o PGDI se destina.
Diagnóstico sobre as qualidades e dificuldades do servidor que interferem no seu desempenho satisfatório	Neste espaço, o servidor deve apresentar uma autoavaliação no qual identifica qualidades e dificuldades pessoais que interferem no exercício de sua função.
Informações sobre as condições de trabalho	Descrição das condições de trabalho que podem interferir de forma positiva ou negativa no desempenho do servidor.
Registro de metas, ações e acompanhamento do resultado das metas	Destinado à apresentação das metas que pretende alcançar com o desenvolvimento do PGDI e as ações que utilizará para realizar o que foi proposto. Caberá ao gestor acompanhar o desenvolvimento de tais ações em, pelo menos, dois momentos para verificar o desempenho do servidor.
Informações complementares	Registro de outras informações que o servidor ou sua chefia imediata sentir necessidade de registrar.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir da análise do formulário de Plano de Gestão de Desempenho Individual.

O Termo de Avaliação, dividido em Partes I e II, é o instrumento que apresenta o registro das notas atribuídas ao servidor durante a avaliação. A Parte I identifica o servidor e os membros da comissão de avaliação, traz a notificação do resultado, informando o período da avaliação, a síntese da entrevista (caso ela seja feita, pois não é obrigatória), a proposta de desenvolvimento do servidor, a manifestação do representante do sindicato (que também não é obrigatória) e a pontuação final que o servidor obteve em cada critério avaliado: desenvolvimento profissional, relacionamento interpessoal, compromisso profissional/institucional e habilidades técnicas/profissionais.

A Parte II, que é o instrumento de avaliação utilizado pela comissão para atribuir a pontuação ao servidor, contém todos os critérios avaliados, subdivididos em descritores de competência e com seus respectivos pesos. Neste documento registra-se a avaliação parcial do funcionário em cada um dos descritores de competência. O resultado depois é transcrito para a Parte I do Termo de Avaliação.

Na segunda página da Parte I do Termo de Avaliação, há um espaço destinado ao registro da entrevista com o servidor e logo após um tópico intitulado “Proposição da comissão de avaliação acerca do desenvolvimento do servidor”. Primeiro, os membros devem identificar em quais temas o servidor precisa se aperfeiçoar, conforme a indicação do documento: ética, planejamento, relacionamento interpessoal, técnicas de ensino, gestão de projetos escolares, avaliação da aprendizagem, informática, redação oficial ou outro tema que a comissão julgar necessário. Depois, eles devem sugerir ações para melhoria do desempenho do servidor, considerando os temas assinalados anteriormente.

A Parte II do Termo de Avaliação é o único instrumento que se diferencia de acordo com a função exercida pelo servidor. Conforme já foi dito, ele traz os critérios avaliados subdivididos em descritores de competência. Como as funções são diferentes, o critério 4, que avalia as habilidades técnicas e profissionais do servidor, é de acordo com o cargo. Há um formulário próprio para cada cargo, a saber: professor de educação básica, especialista da educação básica, vice-diretor de escola, analista, inspeção e um instrumento unificado para os cargos de assistente técnico da educação básica, assistente de educação e secretário escolar. O Quadro 4 traz uma síntese da composição de cada instrumento utilizado na ADI.

Quadro 4 – Composição dos instrumentos de ADI da SEE-MG

Itens	Instrumentos		
	PGDI	Termo de avaliação	
		Parte I	Parte II
Identificação do servidor	X	X	X
Identificação da chefia imediata	X	X	-
Identificação dos membros da comissão de avaliação	-	X	X
Período de avaliação	X	-	X
Diagnóstico sobre as qualidades e dificuldades do servidor que interferem no seu desempenho satisfatório	X	-	-
Informações sobre as condições de trabalho	X	-	-
Registro de metas, ações e acompanhamento do resultado das metas	X	-	-
Informações complementares	X	-	-
Notificação do resultado	-	X	-
Resultado da avaliação por critérios	-	X	-
Avaliação parcial por critério e função	-	-	X
Entrevista com o servidor	-	X	-
Proposição da comissão de avaliação acerca do desenvolvimento do servidor	-	X	-
Manifestação do sindicato	-	X	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base na Resolução SEPLAG/SEE nº 7.110/2009.

Através da análise dos instrumentos da ADI, é possível perceber que a relação direta entre eles e o aprimoramento do fazer docente acontece na Parte I do Termo de Avaliação no tópico “Proposição da comissão de avaliação acerca do desenvolvimento do servidor”. Apenas neste espaço há apontamentos quanto à área em que o servidor precisa se capacitar e a comissão tem espaço para sugerir melhorias em seu desempenho.

No PGDI, no entanto, não se verifica nenhuma menção a estas sugestões e apontamentos. Se a ADI é um processo que visa o aperfeiçoamento profissional, um instrumento deveria estar diretamente relacionado ao outro, permitindo essa retomada dos pontos de melhoria para que, no período avaliatório subsequente, as metas e as

ações a serem desenvolvidas pelo servidor contemplem as sugestões de melhoria da comissão e, desta forma, constitua um ciclo de aperfeiçoamento.

O formato atual não prevê esta retomada, portanto, caberá à chefia imediata, que constrói o PGDI junto com o servidor, garantir esse alinhamento entre o que o servidor precisa melhorar e o seu plano de ação. Mas será que ele está devidamente preparado para esta ação?

Se não houver este alinhamento entre ADI e prática, o processo fica comprometido, pois o resultado da avaliação não está sendo devidamente considerado no planejamento da prática. Sobre isso é importante ressaltar que, além de alinhar o PGDI com as necessidades de melhoria do servidor, caberá à chefia imediata promover momentos de capacitação em serviço que permitam a superação das dificuldades apresentadas pelos servidores.

Nesse sentido, é imprescindível ir além do resultado individual de cada servidor e identificar quais os pontos de melhoria que os funcionários mais demandam e organizar capacitações coletivas. Boudett, City e Murnane (2020), no livro *Data Wise* (guia para uso de evidências na educação), defendem que “trabalhar com os dados de maneira sábia não é ‘mais uma iniciativa’, mas a iniciativa que unifica seus esforços coletivos” (Boudett; City; Murnane, 2020).

Conforme já foi dito, a partir da década de 90, o uso de avaliações externas para aferir o desenvolvimento dos estudantes começa a tomar forma no cenário brasileiro, mas sua relevância se torna mais perceptiva quando o Saeb assume uma abrangência censitária para os alunos matriculados na última etapa dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o que ocorre em 2005. Atualmente, através de tais avaliações são gerados dados que permitem compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas nacionais (Brasil, 2023a).

Neste contexto, estão disponíveis muitas informações sobre o desempenho dos estudantes; no entanto, falta um olhar mais sistemático para os dados que são produzidos na escola, especialmente no que diz respeito ao trabalho docente. Sob tal perspectiva, é preciso reconhecer o potencial da ADI enquanto instrumento que já faz parte da rotina das escolas estaduais de Minas Gerais e pode fornecer evidências importantes sobre o perfil dos professores e sobre o tipo de formações que devem ser priorizadas para aprimorar o trabalho docente.

Não é ao acaso que identificar ações para o desenvolvimento profissional do servidor e aprimorar seu desempenho são alguns dos objetivos definidos para a ADI

na rede estadual de Minas Gerais (Minas Gerais, 2007). Resta saber se esse processo de avaliação tem sido implementado de forma a permitir que tais objetivos sejam alcançados.

Ainda sobre os instrumentos de ADI utilizados na rede estadual de Minas Gerais, é importante reforçar que, desde 2021, para os servidores que atuam na SEE e nas SREs, houve mudanças definidas a partir da Resolução SEPLAG nº 042/2021. A metodologia, os critérios e os procedimentos passaram a ser definidos pelas seguintes competências essenciais: comprometimento profissional, comunicação, foco em resultados, foco no usuário, inovação e trabalho em equipe.

O processo continua o mesmo, mas as mudanças que ocorreram nos instrumentos permitem maior alinhamento entre o PGDI e o Termo de Avaliação, já que as competências do segundo também estão presentes no primeiro. Novamente não há uma relação direta, mas o trabalho da chefia imediata será facilitado. Isso porque ao definir, junto com o servidor, as competências a serem priorizadas no plano, se considerar os pontos de melhoria da avaliação anterior será mais prático, pois todas as competências já estão descritas, basta selecionar. Infelizmente, para os servidores lotados na escola, exceto o diretor que é avaliado pela SRE, este instrumento ainda não é válido, portanto, ele não será analisado neste trabalho.

Feitas as devidas considerações quanto às seções que compõem o PGDI e o Termo de Avaliação, nos parágrafos a seguir será apresentada uma análise dos PGDIs disponibilizados pelos professores com o intuito de compreender como ele é utilizado na escola pesquisada. Essa ação se justifica devido à importância do documento para o processo avaliativo. É a partir dele que o professor, junto com a chefia imediata, define as metas e ações que permitirão seu aperfeiçoamento profissional. Portanto, ele traz informações significativas sobre a implementação da ADI na escola.

### 3.3.1.1 PGDI dos professores – um retrato das ações de aprimoramento do trabalho docente na EECL

Inicialmente, é preciso informar que os planos analisados são do ano de 2019 a 2024. Excluídos os professores que estão de licença de saúde e os que estão em estágio probatório, período no qual os servidores não participam da ADI, mas sim da ADE – processo de avaliação similar ao anterior, mas destinado apenas aos

servidores em estágio probatório –, ficaram apenas nove professores que, gentilmente, disponibilizaram seus documentos para análise.

De acordo com a data de posse e o fim do estágio probatório, alguns professores participaram de todas as avaliações do período pesquisado enquanto outros participaram de duas ou três edições.

Não foi possível analisar PGDIs anteriores a esta data, porque os docentes efetivos que estão na ativa têm poucos anos de posse. Os professores que são efetivos há mais tempo estão de licença de saúde e/ou afastados preliminarmente para aposentadoria.

Foram consideradas nesta análise, devido sua importância para o trabalho docente, as seguintes seções do PGDI: diagnóstico sobre as qualidades e dificuldades do servidor que interferem no seu desempenho satisfatório, as informações sobre as condições de trabalho e o registro de metas.

O resultado será apresentado e analisado a partir dos Quadros 5, 6, 8, 9, 10 e 11. Para os três primeiros foram incluídos os apontamentos com duas ou mais citações para evitar excesso de informações; já nos três últimos, que apresentam as metas, foram consideradas todas as citações dos professores.

O Quadro 5 apresenta a síntese das qualidades que, de acordo com os docentes, interferem de forma positiva no desenvolvimento de seu trabalho.

Conforme é possível observar no Quadro 5, as qualidades mais apontadas pelos professores estão diretamente relacionadas às atribuições e/ou deveres inerentes ao cargo: ser pontual e assíduo, saber relacionar-se respeitosamente com o grupo de trabalho, ter domínio do conteúdo ministrado e da classe, estar disposto a executar as tarefas inerentes ao cargo bem como outras que forem atribuídas em prol da aprendizagem dos alunos.

Quadro 5 – Qualidades do servidor que interferem em seu desempenho

<b>Qualidades apresentadas pelos servidores</b>	<b>Quantidade de vezes que foi mencionada</b>
Pontualidade	8
Bom relacionamento interpessoal	7
Disponibilidade para executar as funções inerentes ao cargo	7
Assiduidade	6
Disposição para aprender novas tecnologias e metodologias que possam ajudar no desenvolvimento das aulas	5
Disposição para desenvolver outras ações em prol do processo de ensino e aprendizagem.	4
Flexibilidade	4
Responsabilidade	3
Domínio do conteúdo e de classe	3
Presteza	2
Preocupação com a qualidade da educação	2
Humildade para assumir e corrigir as falhas e pedir ajuda	2
Respeito à hierarquia	2
Determinação para alcançar as metas propostas	2
Capacidade de adaptar as atividades às necessidades e nível de desenvolvimento dos alunos	2
Ética profissional	2
Diálogo com os alunos	2
Motivação dos alunos com mensagens	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024) por meio de análise dos PGDIs.

Um exame da Lei nº 15.293/2004, que define as atribuições que competem ao professor da educação básica no estado de Minas Gerais, corrobora com esta hipótese. Dentre outras atribuições, a lei define que é função do professor exercer a docência na educação básica, responsabilizando-se pela regência de turmas ou por aulas, atuar na elaboração e na implementação de projetos educativos de articulação e integração da escola com as famílias dos educandos e com a comunidade escolar, participar de cursos, atividades e programas de capacitação profissional, acompanhar e avaliar sistematicamente seus alunos, bem como exercer outras atribuições integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola. Vale destacar que o bom relacionamento interpessoal, que foi a segunda qualidade mais

apontada pelos professores, não aparece dentre as atribuições docentes estipuladas pela lei supracitada. No entanto, aparece como urbanidade na Lei nº 869/1952, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais e estipula, dentre outros, os deveres de assiduidade, pontualidade, urbanidade e discrição a serem cumpridos por todos os servidores estaduais.

Em suma, os professores reconhecem como qualidades que interferem na capacidade de exercer suas funções as ações que são estabelecidas legalmente como suas atribuições, o que pode ser considerado como um ponto positivo, pois para a instituição é fundamental que seus funcionários sejam capazes de exercer as atribuições inerentes ao cargo (Minas Gerais, 2004).

O Quadro 6 é um contraponto em relação ao anterior e apresenta as dificuldades que, de acordo com os professores, interferem negativamente em seu trabalho.

Quadro 6 – Dificuldades do servidor que interferem em seu desempenho

<b>Dificuldades apresentadas pelos servidores</b>	<b>Quantidade de vezes que foi mencionada</b>
Trabalhar com pessoas apáticas e sem comprometimento	4
Pouca participação da família na vida escolar dos filhos	3
Motivar alunos desinteressados	3
Cumprimento dos prazos	2
Participar de reuniões e aulas aos sábados	2
Atendimento aos alunos com necessidades especiais	2
Indisciplina dos alunos	2
Conviver em ambiente de desrespeito	2
Adequar o conteúdo ao nível e necessidade dos alunos	2
Uso de recursos tecnológicos	2
Falta de recursos para aulas práticas	2
Problemas emocionais dos alunos	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024) por meio de análise dos PGDs.

De acordo com as informações do Quadro 6, para os professores, as dificuldades que mais prejudicam seu desempenho são: trabalhar com pessoas apáticas e sem comprometimento, a pouca participação da família na vida escolar dos filhos e a necessidade de motivar alunos desinteressados.

Vale destacar que a pouca participação da família não é uma dificuldade do servidor, mas sim uma realidade da escola que prejudica o desempenho docente. No entanto, se essa pouca participação for resultado de uma dificuldade do professor em relacionar-se com as famílias, aí sim, é uma dificuldade dele. Os PGDIs não esclarecem a questão, portanto, será considerado neste trabalho que a relação família e escola é um problema que prejudica o trabalho do professor, tanto que três professores fazem este apontamento em seu PGDI. Considerando que o processo educativo envolve alunos, pais e servidores da escola e que cada um tem sua parcela de responsabilidade na construção de um processo eficiente, os apontamentos dos professores indicam que a falta de engajamento de uma das partes dificulta o seu trabalho e, conseqüentemente, compromete o desenvolvimento dos alunos.

Outro ponto que chama a atenção no Quadro 6 são as dificuldades que estão diretamente relacionadas ao cumprimento da função por parte do servidor, tais como atender aos prazos, participar de reuniões aos sábados e atender aos alunos com necessidades especiais.

Os apontamentos feitos pelos professores se relacionam a outras pesquisas sobre o trabalho docente. De acordo com o relatório *“Professores são importantes – atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”* (2006), produzido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), atualmente os professores devem preparar os estudantes para “uma sociedade e uma economia em que se espera que sejam aprendizes autodirigidos, capazes e motivados a seguir aprendendo ao longo de toda a vida” (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2006, p. 101).

Ainda de acordo com o relatório, para dar conta desta tarefa a responsabilidade dos professores foi ampliada e passou a incorporar novas funções, tais como: estimular os estudantes a serem mais ativos em sua própria aprendizagem; identificar pontos fortes e fracos dos alunos e oferecer assistência individualizada; ser capaz de analisar e utilizar os dados das avaliações em larga escala para diagnosticar problemas e adaptar o currículo e o ensino; trabalhar em prol da coesão social e da integração; desenvolver conhecimentos relacionados às áreas de educação especial;

trabalhar em equipe; integrar a utilização de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) às suas práticas profissionais e se manter atualizado em relação a seu desenvolvimento e aplicação, dentre outras.

Essas novas demandas já foram apontadas neste trabalho através das contribuições de Alarcão (2001). Segundo a autora, para dar conta de responder de forma eficiente às novas demandas sociais o funcionário deve ter vários conhecimentos e estar em constante atualização

As comparar as dificuldades apresentadas pelos professores no Quadro 6 com as novas funções propostas aos docentes pelo relatório da OCDE, é possível verificar que há uma relação entre elas. Muitas queixas apontadas pelos professores em seus PGDIs indicam a dificuldade de atender às novas funções indicadas no relatório, conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 – Comparação das dificuldades apresentadas pelos professores com as novas funções docentes apontadas pela OCDE

<b>Funções docentes de acordo com o relatório da OCDE</b>	<b>Dificuldades apontadas pelos professores em seus PGDIs</b>
Estimular os estudantes a serem mais ativos em sua própria aprendizagem.	Motivar alunos desinteressados.
Identificar pontos fortes e fracos dos alunos e oferecer assistência individualizada.	Adequar o conteúdo ao nível e necessidade dos alunos. Lidar com os problemas emocionais dos alunos.
Trabalhar em prol da coesão social e da integração.	Suprir a pouca participação da família na vida escolar dos filhos. Lidar com a indisciplina dos alunos. Conviver em ambiente de desrespeito.
Desenvolver conhecimentos relacionados às áreas de educação especial.	Atender aos alunos com necessidades especiais.
Integrar a utilização de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) às suas práticas profissionais e se manter atualizado em relação a seu desenvolvimento e aplicação.	Usar os recursos tecnológicos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) por meio de análise dos PGDIs e do relatório da OCDE (2006).

A semelhança entre as dificuldades apresentadas pelos professores e as novas funções docentes apontadas pela OCDE (2006) permitem uma reflexão sobre

o quão preparados estão os professores para atender às novas demandas da sociedade contemporânea para sua profissão. Será que os gestores se atentaram para esta realidade? O que estão fazendo a respeito? Considerando que um dos principais objetivos da ADI é promover o aprimoramento do trabalho docente, a reflexão mencionada acima deveria ser considerada na promoção de cursos de capacitação, porque indicam os pontos de dificuldades dos professores no desenvolvimento de uma educação que atenda às atuais demandas da sociedade.

Em outras palavras, os professores, através do PGDI, apontaram suas dificuldades para atender às novas demandas de sua profissão e indicaram em quais pontos precisam se aperfeiçoar. Caberá à gestão escolar, a partir de tais informações, promover capacitações em serviço e outras intervenções que julgarem necessárias para oferecer aos docentes condições de superarem suas dificuldades. Nesse sentido, vale retomar as contribuições de Brooke e Rezende (2020) quando os autores ressaltam que o sentido da política de avaliação está no uso reflexivo dos resultados pelos atores escolares educacionais como forma de análise e alteração da realidade, caso seja necessário.

Além das qualidades e dificuldades, outro item considerado no PGDI como influência no desempenho docente são as condições de trabalho. Neste quesito, os professores identificam tanto as condições que interferem de forma positiva quanto as que prejudicam seu desempenho. Para melhor compreensão do leitor, o Quadro 8 traz as condições e indica quantas vezes ela foi apontada e se interfere de forma positiva ou negativa no trabalho docente.

Como é possível perceber, as influências positivas estão relacionadas à infraestrutura da escola e à equipe de trabalho. Portanto, a dificuldade de uso dos recursos tecnológicos, apresentada anteriormente no Quadro 6, não é atribuída por eles à falta dos recursos, mas sim devido à dificuldade de uso por parte do servidor. Outro ponto que chama a atenção é a satisfação de maior parte dos professores quanto à infraestrutura da escola: sete dos nove professores que disponibilizaram seus PGDIs para análise afirmaram que a infraestrutura da escola é satisfatória e contribui com o seu trabalho; quatro destacaram o suporte que recebem da equipe diretiva e o clima harmonioso que há na instituição.

Quadro 8 – Condições de trabalho que interferem no desempenho das funções docentes

Condições apresentadas	Quantidade de vezes que foi mencionada	Tipo de interferência	
		Positiva	Negativa
Infraestrutura da escola	7	X	
Suporte da equipe diretiva	4	X	
Relacionamento harmonioso dentro da escola	4	X	
Fácil acesso aos recursos tecnológicos	3	X	
Falta de capacitação para trabalhar com os alunos com necessidades especiais	2		X
Algumas salas estão muito cheias	2		X
Alunos com sérias defasagem e/ou dificuldades de aprendizagem	2		X
A escola está localizada em uma área com alto índice de violência	2		X
Acesso a poucas cópias de xerox	2		X

Fonte: Elaborado pela autora (2024) por meio de análise dos PGDIs.

Os apontamentos dos professores vão ao encontro com o que é expresso no relatório *“Professores são importantes – atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”* (OCDE, 2006). De acordo com o documento, os salários são importantes para tornar a profissão docente mais atraente, mas é preciso investir em outras políticas para que haja valorização do professor, tais como o relacionamento dentro da instituição, a valorização e apoio por parte das lideranças escolares e boas condições de trabalho.

A pesquisa de Denise Vaillant também reforça o que foi exposto pelos professores. No artigo *“Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica”*, a autora apresenta uma análise do contexto de atuação dos professores latino-americanos. De acordo com o documento, os professores sentem necessidade de ter seu trabalho reconhecido pela sociedade – especialmente pelos gestores e pais dos alunos – e afirmam que a falta de condições materiais e infraestrutura prejudicam seu desempenho (Vaillant, 2006). A falta de capacitação e a defasagem dos alunos também são abordadas pela autora como insatisfações docentes.

Enfim, a partir da análise dos PGDIs, é possível conceber que as dificuldades apontadas pelos docentes da EECL são similares às que são apresentadas por outros

docentes da América Latina conforme apontou Vaillant (2006). Apesar de tais dificuldades terem sido identificadas em 2006, em uma pesquisa realizada por Vaillant (2006), elas ainda permanecem, em grande parte, sem solução, ao menos na escola pesquisada, haja vista o registro que os professores fizeram em seus planos de gestão.

Identificadas as qualidades e dificuldades, bem com as condições de trabalho que interferem no seu desempenho, em seguida os professores definem no PGDI metas de trabalho e propostas de ações correspondentes a elas, buscando superar suas dificuldades. Neste sentido, nos Quadros 9, 10 e 11 serão apresentadas as metas indicadas pelos docentes, sem as ações, apenas para identificação do que os professores se propõem a fazer para melhorar a prática e verificar se tais propostas favorecem a evolução do servidor.

A título de estruturação, as metas foram organizadas de acordo com o objetivo. Aquelas que dizem respeito à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, que são a maioria, serão consideradas em primeiro plano no Quadro 9; logo após, no Quadro 10, serão apresentadas as metas que tratam do aperfeiçoamento profissional docente; e, por último, no Quadro 11, virão as metas que buscam ampliar a participação dos pais no processo educativo. Metas não compreendidas ou repetidas foram suprimidas.

Ao realizar a análise do Quadro 9, é possível verificar que nas metas apresentadas há uma certa recorrência dos temas planejamento, organização do ambiente e uso de metodologias diferenciadas. Sobre o planejamento observa-se uma preocupação em realizá-lo de acordo com as orientações curriculares da rede e executá-lo de forma a contribuir com melhoria da aprendizagem. As metas que dizem respeito à organização do ambiente de aprendizagem e à diversidade de metodologias também visam a melhoria da aprendizagem e destacam a necessidade de motivar os alunos através de aulas atrativas e ambiente prazeroso.

A preocupação em melhorar a leitura e escrita dos alunos e ampliar alguns conhecimentos específicos da área de matemática, também são perceptíveis, tal qual a preocupação em agir com eficiência e atender às demandas da equipe gestora.

Conforme indicado, os registros do Quadro 9 sinalizam uma preocupação dos professores em desenvolver ações que contribuam com a melhoria do processo educativo. No Quadro 10, foram organizadas as metas que dizem respeito ao aperfeiçoamento profissional docente.

Quadro 9 – Metas apresentadas pelos professores para melhoria do processo de ensino e aprendizagem

<b>Metas apresentadas</b>
Oferecer aos alunos condições para o desenvolvimento das habilidades previstas do CBC.
Criar um ambiente produtivo e agradável, favorável à aprendizagem.
Fazer uso das diferentes formas de ensino, tornando as aulas lúdicas, atrativas e prazerosas.
Planejar e ministrar aulas de acordo com os conteúdos previstos no Currículo Referências de Minas Gerais, Plano de Curso, ENEM e vestibulares.
Agir com compromisso e eficiência no cumprimento das atribuições do cargo.
Atender com prontidão às solicitações da direção e supervisão
Construir e executar o planejamento conforme o Pedagógico da Escola
Coordenar e monitorar todos os processos que visam a melhoria da qualidade de ensino e resultados da Escola ao longo do ano de 2020.
Criar um ambiente organizado e favorável à convivência e ao desenvolvimento de habilidades e aprendizagem.
Cumprir com eficiência a execução de atividades trabalhadas com os alunos para elevar os resultados individuais de cada aluno.
Desenvolver atividades que auxiliam alunos com dificuldades de aprendizagem
Desenvolver com eficiência a gestão de sala de aula, criando ambiente propício à aprendizagem, de relações humanas saudáveis e buscar capacitação profissional
Desenvolver o conhecimento das operações básicas e princípios geométricos.
Despertar a cidadania nos alunos
Diminuir o índice de alunos desinteressados pela aprendizagem
Diversificar as formas de trabalho, buscando despertar o interesse do aluno.
Estimular o raciocínio lógico com leitura e interpretação dos enunciados matemáticos.
Incentivar a leitura, escrita, desenvolvimento pessoal e competências da Escola da Escolha baseado nas competências do Ensino Médio de Tempo Integral
Incentivar a leitura, escrita, desenvolvimento pessoal e melhora na aprendizagem para a vida
Manter os alunos interessados pelo componente curricular de matemática através de metodologias ativas, adequando às necessidades que abrangem o Novo Ensino Médio.
Participar e motivar a avaliação interna e externa
Promover os resultados esperados dentro do Plano de Intervenção Pedagógica.
Recuperar habilidades perdidas no Regime de Atividades Não Presenciais (REANP)
Relacionar os conhecimentos adquiridos na matemática com o cotidiano do aluno.
Rever conteúdos referente ao ano de 2020 e 2021 pela defasagem do aprendizado devido a pandemia.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) por meio de análise dos PGDIs.

Conforme é possível perceber, pela análise do Quadro 10, no que diz respeito à função docente, as metas apresentadas exploram, em sua maioria, a execução de ações que são inerentes ao cargo. Desenvolver as habilidades técnicas profissionais, participar das ações da escola, agir com cortesia e urbanização, conservar o patrimônio e zelar pela disciplina são ações que, de acordo com o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado de Minas Gerais, são deveres de todo funcionário público da rede estadual (Minas Gerais, 2020a).

Quadro 10 – Metas apresentadas pelos professores que tratam da execução e/ou aperfeiçoamento das funções docentes

<b>Metas apresentadas</b>
Buscar a Formação Continuada.
Executar com eficiência as habilidades técnicas e profissionais.
Manter a escola em funcionamento adequadamente em 100% dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros, durante todo o ano de 2020.
Participar das ações da Escola.
Participar de forma integral e efetiva em 100% das atividades promovidas pela SRE, SEE-MG e Instituições parceiras no decorrer do ano de 2020.
Praticar a cortesia e urbanização nas relações interpessoais.
Relacionar-se cordialmente com a comunidade escolar.
Utilizar recursos tecnológicos para as aulas.
Zelar pela conservação do material sob sua guarda, pela boa ordem e higiene no seu setor de trabalho.
Zelar pela disciplina e conservação do patrimônio escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base análise nos PGDIs.

Diante disso, apenas as metas de buscar formação continuada e utilizar recursos tecnológicos estão relacionadas ao aperfeiçoamento, pois sinalizam uma preocupação do servidor em buscar novos conhecimentos e superar suas dificuldades.

Quanto à participação dos pais no processo de ensino aprendizagem, que é um dos dificultadores da ação docente, conforme foi apresentado no Quadro 6, só foram identificadas duas metas que são apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Metas apresentadas pelos professores que visam incentivar a participação dos pais

<b>Metas apresentadas</b>
Envolver a comunidade escolar no processo ensino aprendizagem.
Envolver os pais a participar da vida escolar dos filhos, conforme abordado na p. 73.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) por meio de análise dos PGDIs.

Apesar de a falta de participação da família na vida escolar dos filhos ser apontada pelos professores como um dificultador do trabalho docente, apenas duas metas foram relacionadas diretamente a esse assunto. Vale destacar que uma delas nem se refere especificamente aos pais, mas sim à comunidade escolar, que inclui os responsáveis pelos alunos. É importante salientar também que, de acordo com a Lei nº 15.293/2004, fomentar a integração da família não é uma atribuição exclusiva dos professores. Toda a equipe diretiva e pedagógica deve atuar de forma colaborativa para melhorar a parceria entre família e escola.

Enfim, através de uma análise geral dos Quadros 9, 10 e 11, é possível perceber que a maior parte das metas apresentadas pelos professores da EECL trata de ações que visam melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Apenas duas buscam a ampliação da participação da família e outra parte significativa diz respeito à execução e aperfeiçoamento das habilidades profissionais dos professores. Em todos os casos, as metas têm caráter qualitativo e, para poder avaliar se elas foram atingidas ou não, a comissão de avaliação precisa acompanhar o trabalho do servidor no decorrer do ano letivo.

Neste ponto é importante destacar uma constatação feita durante o estudo dos PGDIs que interfere na análise das metas. A redação dos documentos é muito parecida de um ano para outro, quatro dos nove professores que disponibilizaram seus planos fazem cópia total do documento de um ano para o outro. A escrita é idêntica tanto no que se refere à descrição das qualidades e das dificuldades quanto na apresentação das metas e ações a serem desenvolvidas.

Tal constatação questiona o comprometimento tanto dos professores quanto da chefia imediata com o processo avaliativo e provoca as seguintes interrogações: as repetições aconteceram por que as dificuldades não foram solucionadas ou por que o processo não tem sido devidamente acompanhado? Por que a chefia imediata, que deve preencher o PGDI junto com os servidores, não propôs novas metas?

Esses questionamentos não foram feitos aos professores, à equipe diretiva e à comissão de avaliação, porque eles surgiram no decorrer da análise dos dados, quando as entrevistas e questionários já haviam sido realizados. Não há, portanto, informações nos documentos que permitem respondê-los com segurança. No entanto, é preciso destacar que as repetições constatadas no registro do plano fragilizam o processo de avaliação, porque, por mais que as dificuldades não tenham sido solucionadas, repetir as mesmas metas e ações de um PGDI para outro é contraproducente. Se elas não surtiram efeito, por que manter as mesmas? Não seria conveniente mudar a estratégia? Esses questionamentos serão retomados à frente, no momento de análise dos questionários que foram aplicados aos docentes, mas é preciso sinalizar que este é um ponto falho dos PGDIs que merece uma investigação mais detalhada.

Enfim, a análise dos planos de gestão permite concluir que as qualidades apontadas pelos servidores estão relacionadas em sua maioria com o cumprimento de sua função e as dificuldades e condições de trabalho que interferem na execução de suas tarefas são legítimas e vão ao encontro com as queixas de outros professores da América Latina, conforme apresentado no relatório *“Professores são importantes – atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”* (OCDE, 2006) e no artigo de Denise Vaillant (2006) *“Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica”*.

Os documentos analisados, apesar de terem uma redação questionável no que diz respeito à originalidade e inovação, atendem ao objetivo de definir e acompanhar as ações de desenvolvimento a serem executadas e avaliadas, conforme propõe o Decreto nº 44.559/2007. No entanto, a repetição constatada indica que o processo não tem favorecido a evolução do trabalho docente. Se as qualidades, dificuldades e metas/ações são as mesmas, ano após ano, em alguns PGDIs, isso pode indicar que o servidor está estagnado profissionalmente, não tem evoluído ou o processo de avaliação de desempenho tem sido negligenciado, feito como mera obrigação burocrática e sem considerar os objetivos que lhe são inerentes.

### **3.3.2 A ADI sob a visão dos servidores: análise do questionário aplicado aos professores e à equipe gestora**

Conforme contribuição de Lück (2009), já apresentada neste trabalho, o sucesso da educação depende da atuação eficiente dos professores, por isso a evolução contínua de sua função deve ser prioridade e se constituir em uma ação sistêmica, organizada, que explore o caráter formativo da ADI e favoreça o desenvolvimento profissional.

Tavares (2021), por sua vez, defende que a avaliação de desempenho só tem sentido se os seus resultados forem transformados em “ações que realmente atendam aos professores e lhes permitam evoluir em sua profissão” (Tavares, 2021, p. 267). As normativas da rede estadual de Minas Gerais corroboram com essa definição e defendem, dentre outros objetivos, que a ADI deve promover o aprimoramento da prática docente.

Para identificar a opinião dos professores e da equipe gestora quanto às reais contribuições do processo de ADI para a evolução profissional dos docentes foi solicitado que eles respondessem a um questionário, através do aplicativo *Google Forms*. Participaram da pesquisa a diretora, as duas vice-diretoras e os nove professores efetivos que estão na ativa e participam do processo de avaliação.

Os resultados obtidos serão analisados a seguir. Antes, porém, é importante frisar que o questionário utilizado com os professores (Apêndice B) embora seja parecido com o da equipe gestora (Apêndice C) foi aplicado separadamente para permitir uma comparação entre a visão desses distintos grupos de trabalho quanto ao processo avaliativo. Os dados serão apresentados de forma unificada no gráfico, mas na análise será descrito, separadamente, o ponto de vista dos professores e da equipe gestora, sempre que possível e necessário.

A primeira parte do questionário explora informações gerais sobre idade, gênero, formação, área e tempo de atuação dos professores e da equipe gestora. As demais partes exploram o conhecimento dos professores e da equipe diretiva sobre o processo de avaliação de desempenho, as ações de implementação utilizadas na escola, bem como as contribuições que o processo traz para a melhoria do docente de forma individual e para o grupo de forma geral. Cada um desses tópicos será analisado separadamente nos parágrafos a seguir.

De acordo com as respostas do questionário, 75% dos entrevistados são do sexo feminino, o que indica a maior parte do grupo e reflete o perfil nacional da profissão. Quanto à idade, 45% possuem entre 30 e 40 anos, 45% entre 40 e 50 e apenas 10% têm mais de 50. Não é possível relacionar esta informação com o tempo de experiência profissional, pois, neste quesito, a distribuição dos servidores é bem diferente: 66% afirmam ter entre 5 e 10 anos de experiência, 17% têm menos de 5 anos e os que possuem entre 10 e 20 anos ou mais de 20 anos correspondem, cada um, a 8,5% dos entrevistados.

Quanto à atuação, três participantes são da área de Matemática, quatro de Linguagens, três de Ciências Humanas, apenas um de Ciências da Natureza e um com graduação em Pedagogia. A formação acadêmica varia entre licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica e pós-graduação lato sensu, sendo que um servidor possui mestrado.

Vaillant (2006), no artigo “*Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica*”, apresenta quatro fatores essenciais para o planejamento de políticas que visam manter os bons professores na docência. O desenvolvimento de um sistema de avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar é um desses fatores e sua escolha se justifica pelo fato de que “a avaliação regular deve ser considerada como parte integrante e rotineira da vida profissional” (OCDE, 2006, p. 217); ou como defende a própria Vaillant (2006), a ADI deve ser um mecanismo básico de melhora dos sistemas educacionais.

No entanto, Reifschneider (2008), ao analisar a avaliação de desempenho faz o alerta de que o processo avaliativo “não surtirá os efeitos esperados a menos que esforços sejam feitos para que se estabeleça um clima institucional em que gerentes e funcionários o vejam de um modo positivo e não se sintam ameaçados” (Reifschneider, 2008, p. 56).

Portanto, neste trabalho, que tem o objetivo geral de compreender como a avaliação de desempenho realizada na escola EECL pode contribuir com o aprimoramento do desempenho dos docentes e da instituição escolar, é de fundamental importância saber qual é o conhecimento e opinião que os professores e a equipe gestora possuem sobre o processo avaliativo. A ADI só será vista de modo positivo se for compreendida tanto pelos avaliados quanto pelos avaliadores.

Para analisar essas informações, os parágrafos a seguir serão separados em tópicos de acordo com as seções apresentadas aos gestores e professores no questionário.

### 3.3.2.1 Conhecimento dos professores avaliados e da equipe diretiva da EECL sobre o processo de avaliação de desempenho

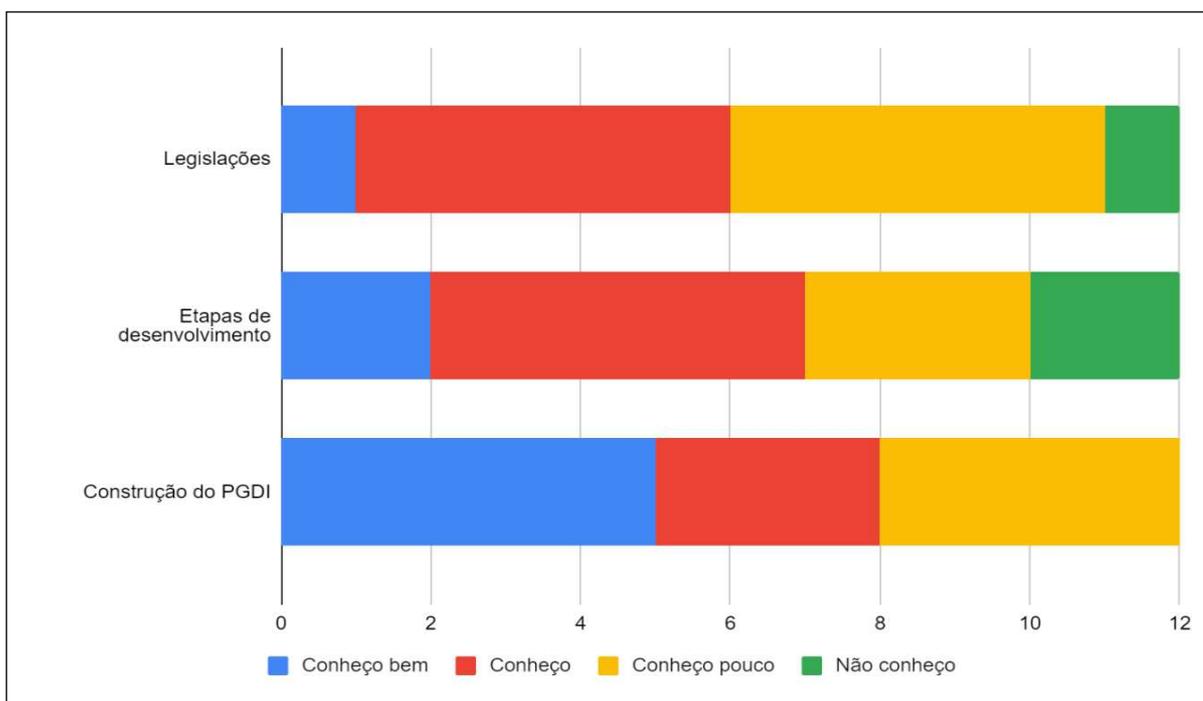
No que diz respeito ao conhecimento que os professores e a equipe gestora possuem em relação à ADI foi considerado o que eles sabem sobre as legislações que regem o processo, as etapas de desenvolvimento e os formulários utilizados.

Além das questões objetivas que exploravam os tópicos supracitados, uma questão aberta sobre o preenchimento do PGDI foi colocada ao final desta seção em virtude de sua relevância para a avaliação de desempenho. Solicitou-se ao grupo que descrevesse como o plano é construído e que importância ele tem para o processo de ADI. No Gráfico 1, é possível verificar o resultado obtido a partir das questões objetivas. Ele será analisado na sequência, juntamente com as respostas obtidas na questão discursiva.

Conforme é possível observar pelo Gráfico 1, os professores e membros da equipe diretiva que participaram da entrevista afirmam, em sua maioria, que conhecem as legislações e as etapas de desenvolvimento da ADI. 91,67% dos participantes alegam conhecer as legislações enquanto 83,33% afirmam conhecer as etapas de desenvolvimento da ADI.

Os profissionais, de modo geral, afirmam ter mais propriedade quanto à construção do PGDI. Mesmo que haja variação entre conheço bem e conheço pouco, 100% dos servidores que responderam ao questionário dizem conhecer seu processo de construção. No entanto, a análise desse documento, feita anteriormente no tópico 3.3.1.1 desta dissertação, revela que embora esta seja a etapa que os profissionais dizem conhecer mais, há falhas em sua execução, pois a construção do plano de gestão não é feita conforme deveria.

Gráfico 1 – Conhecimento dos professores avaliados e da equipe diretiva da EECL sobre o processo de avaliação de desempenho



Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário aplicado aos professores e equipe diretiva (2024).

A resposta do grupo à pergunta aberta sobre como o PGDI é construído e qual a sua importância para o processo de avaliação corrobora com as informações do Gráfico 1 e com a análise anterior do documento. Tanto a equipe gestora quanto os docentes reconhecem a importância do plano para a avaliação de desempenho, mas admitem que ele não é construído, nem acompanhado, conforme prevê as normativas. As afirmações a seguir, extraídas do questionário, corroboram com essa hipótese:

*Então, o PGDI é um documento acordado com o gestor com planos e metas para o desenvolvimento do trabalho docente no ano vigente. Infelizmente a sobrecarga de demanda impede que esse documento seja construído conforme deveria (Questionário aplicado aos professores efetivos que estão na ativa e à equipe gestora da EECL, 2024).*

*O PGDI é construído a partir do que o servidor necessita melhorar, na visão do próprio servidor, se tivéssemos mais tempo esse deveria ser construído em conjunto, mas o sistema nos faz desistir de fazer, porque no final será perda de tempo, diante de uma avaliação insatisfatória, nada acontece com o servidor, seus direitos são sempre garantidos (Questionário aplicado aos professores efetivos que estão na ativa e à equipe gestora da EECL, 2024).*

Conforme é possível verificar, a partir dos relatos acima, os servidores demonstram ter conhecimento de que o PGDI deve ser construído junto com o gestor e que seu registro deve contribuir com o desenvolvimento docente mediante a definição de metas que consideram os pontos de melhoria de cada um. No entanto, eles também ponderam que, devido à sobrecarga de trabalho e à descrença no processo avaliativo da SEE-MG, ele não é implementado na escola como deveria.

Alguns professores relatam ainda a ocorrência de cópias do documento de um ano para outro, o que também foi constatado na análise anterior. Nas questões abertas que permitiram aos servidores expressarem sua opinião sobre o PGDI e sobre o processo avaliativo como um todo, três professores mencionaram abertamente a prática de copiar PGDIs, conforme pode ser observado nas citações abaixo:

*Réplica de um ano para o outro. Infelizmente, a diretora me instruiu a utilizar as mesmas metas para elaboração do meu primeiro PGDI em todo ano letivo. A partir da mudança de escola, pude ir mudando ao longo dos anos, porém continua sendo um documento similar em todos os anos (Questionário aplicado aos professores efetivos que estão na ativa e à equipe gestora da EECL, 2024).*

*É feito na maioria das vezes automático, só cópia de PGDIs anteriores (Questionário aplicado aos professores efetivos que estão na ativa e à equipe gestora da EECL, 2024).*

*Muitos apenas fazem cópia e cola de cada ano, eu procuro sempre adicionar novas metas e competências para trabalhar naquele ano sempre priorizando o possível de fazer do que florear coisas que não darei conta. Somos avisados de dar ciência nos processos, mas vejo que caímos de paraquedas no setor público sem ter a menor noção. Por mais que lemos a lei, resoluções e legislações sobre o assunto. O resultado é enviado via e-mail e ok, mas o processo de valorização precisaria ser diferenciado e individual. O bom profissional muitas vezes trabalha no off se dedicando, interagindo e mudando a vida de muitos alunos, tem compromisso com o trabalho, evitam tirar atestados e tentam sempre encaixar sua vida pessoal de forma que não prejudique a dinâmica da escola (como eu) e sentem frustrados porque os profissionais que tiram licenças, atestados etc. são promovidos da mesma forma. Quem realmente faz está cansado de dedicar e não retorno, porque o processo é igual pra todos (Questionário aplicado aos professores efetivos que estão na ativa e à equipe gestora da EECL, 2024).*

Observe que, na última citação, além de citar que a cópia de PGDI é uma prática comum na instituição, o servidor faz uma descrição geral de toda a sua percepção da ADI e, por esse motivo, em outros momentos da dissertação essa citação será retomada.

Outra informação importante que pode ser extraída dos questionários é que, embora os relatos indiquem que tanto os docentes quanto a equipe gestora saibam que o plano deve ser construído pelo servidor junto com sua chefia imediata, nenhum dos participantes menciona essa construção do PGDI junto com a diretora da escola, que é o modo correto dele ser elaborado.

Segundo Tavares (2021), “o docente para incorporar e refletir sobre seu trabalho, a partir de resultados de avaliação, terá de considerar esses resultados como justos, confiáveis e respeitosos de sua dignidade” (Tavares, 2021, p. 257). Infelizmente, os resultados obtidos nesta parte do questionário não indicam que os professores têm essa consideração em relação aos resultados da ADI. São recorrentes as expressões nas quais os servidores se referem à avaliação como uma ação obrigatória, mas que não valoriza o bom profissional e pouco interfere na dinâmica de trabalho do grupo. O trecho a seguir, retirado do relato de um professor, descreve bem essa situação:

*O bom profissional muitas vezes trabalha no off se dedicando, interagindo e mudando a vida de muitos alunos, têm compromisso com o trabalho, evitam tirar atestados e tentam sempre encaixar sua vida pessoal de forma que não prejudique a dinâmica da escola (como eu) e sentem frustrados porque os profissionais que tiram licenças, atestados etc. são promovidos da mesma forma. Quem realmente faz está cansado de dedicar e não tem retorno, porque o processo é igual para todos (Questionário aplicado aos professores efetivos que estão na ativa e à equipe gestora da EECL, 2024).*

O relato anterior, que é apoiado por outros docentes no decorrer do questionário, indica que os servidores não acreditam na ADI enquanto forma de valorização do trabalho docente. É uma ação obrigatória, mas sem efeitos práticos no que diz respeito à valorização do trabalho exercido com eficiência.

Para finalizar essa análise, vale destacar que embora 91,67% dos participantes da pesquisa tenham afirmado conhecer as legislações e 83,33% as etapas da avaliação, observa-se que a implementação do processo na escola pesquisada não favorece o aprimoramento profissional, tampouco a valorização docente. Os relatos indicam que as etapas são cumpridas, mas de forma automática, sem a reflexão da prática e o engajamento da equipe que tornariam possíveis a mudança de conceitos, atitudes e práticas, conforme defende Gatti (2021).

A redação do PGDI, principal documento do processo avaliativo, por exemplo, é feita, em alguns casos, por meio de cópias que não contribuem com a reflexão sobre

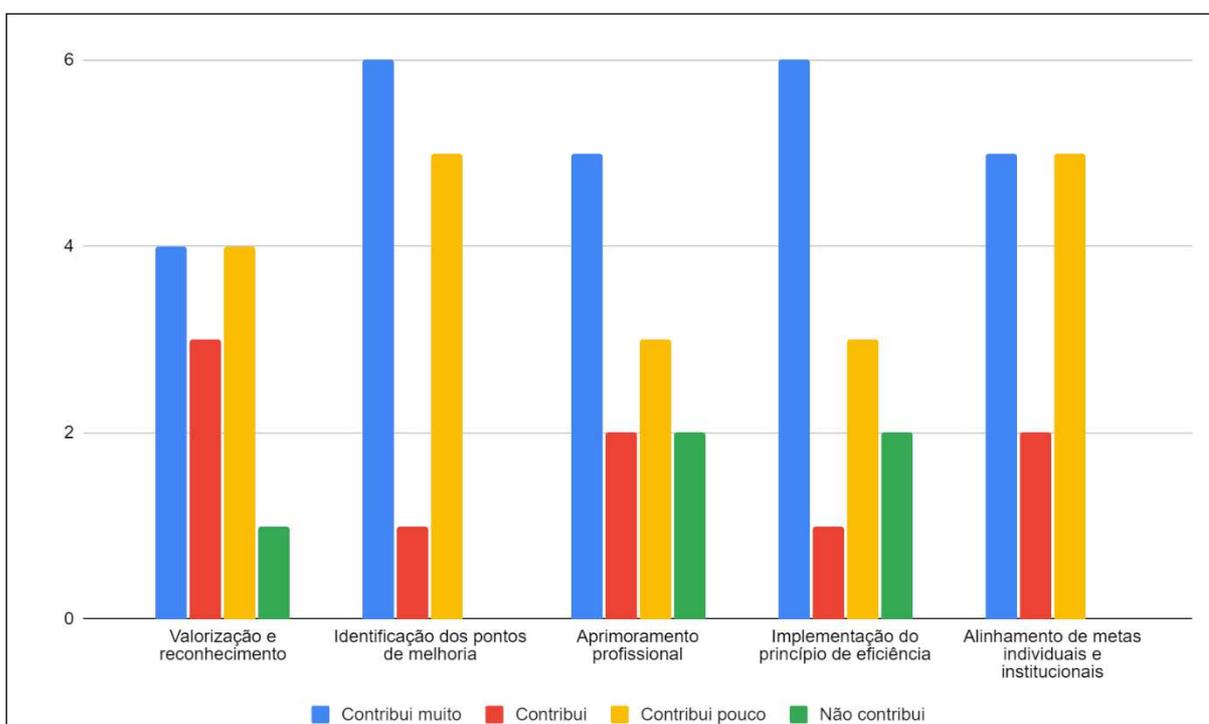
o trabalho desenvolvido e sem a participação da chefia imediata, conforme define a norma. Na análise dos questionários, três professores citam a prática de replicar o documento ao descrever como o PGDI é construído.

Diante de tais evidências, pode-se inferir que o conhecimento que os professores e a equipe diretiva alegam ter sobre a avaliação de desempenho não se traduz em ações concretas que favoreçam a implementação da ADI conforme está previsto nas normativas. Entre o conhecer a lei e aplicá-la na prática, há uma descrença no processo que compromete sua execução.

### 3.3.2.2 Contribuições da avaliação de desempenho para o trabalho docente

A seção seguinte do questionário explora o que os professores e a equipe gestora pensam sobre as contribuições da ADI para o trabalho docente. O resultado pode ser verificado a partir do Gráfico 2.

Gráfico 2 – Contribuições da avaliação de desempenho para o trabalho docente segundo os professores avaliados e equipe diretiva da EECL



Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário aplicado aos professores e equipe diretiva (2024).

Considerando o Gráfico 2, de modo geral, é possível afirmar que o grupo acredita que a ADI contribui com o trabalho docente. Ainda que as respostas apresentem variação entre contribui muito, contribui e contribui pouco, a maioria afirma que em todos os quesitos avaliados há contribuição. No entanto, as respostas dadas às perguntas abertas, que estão no final do questionário e serão devidamente analisadas posteriormente, indicam que essa crença na ADI não é tão sólida quanto parece e que os docentes não acreditam tanto nas contribuições da avaliação de desempenho quanto o gráfico sugere. Ao descreverem sua percepção sobre como a ADI é realizada na instituição, 66% dos participantes utilizam termos que remetem a uma visão negativa do processo, tais como “*é desnecessário*”, “*é feito na maioria das vezes no automático*” e “*precisa ser melhorado*” (Questionário aplicado aos professores efetivos que estão na ativa e à equipe gestora da EECL, 2024).

Essa diferença entre as respostas às questões fechadas e abertas pode ter acontecido, porque o servidor, ao responder à pergunta fechada, não se identificou com a alternativa “não contribui” e optou por marcar outras alternativas. No entanto, ao ter a oportunidade de descrever sua opinião sobre o processo, ele se sentiu à vontade para fazer apontamentos e críticas sobre o que lhe incomodava.

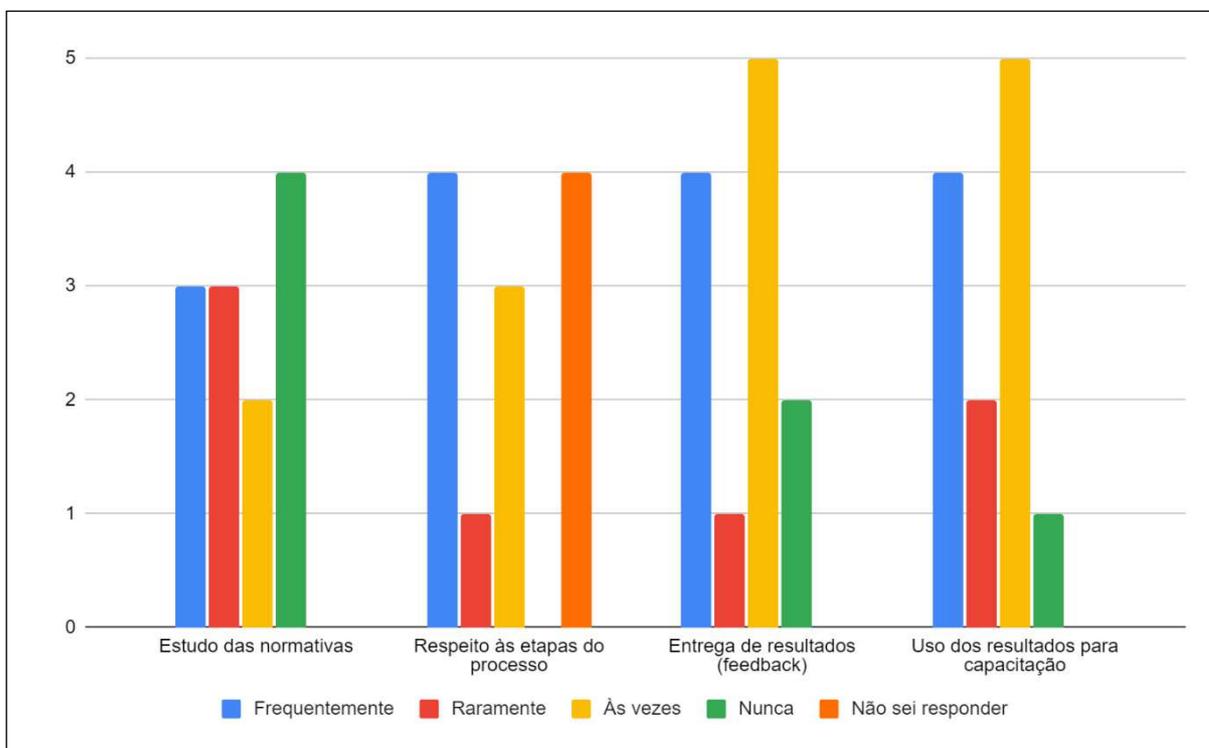
Novamente, à luz das contribuições de Tavares (2021), defende-se que a avaliação de desempenho deve ser formativa, valorizar os docentes e favorecer o desenvolvimento de ações que contribuam com a melhoria educacional. As respostas apresentadas no Gráfico 2, que foram obtidas a partir de uma pergunta de múltipla escolha, indica que o grupo acredita que a ADI contribui com o trabalho docente. No entanto, uma análise geral da situação, considerando toda a pesquisa, especialmente as respostas dadas às questões abertas, indica que a escola está distante do desenvolvimento do processo avaliativo defendido por Tavares (2021). Na prática, a percepção dos professores e da equipe diretiva é de que a ADI é um processo obrigatório na rotina escolar, que deveria contribuir com a melhoria educacional, mas não tem alcançado este objetivo, conforme foi apresentado anteriormente em trechos extraídos do questionário.

### 3.3.2.3 Conhecimento acerca das ações de implementação da ADI na EECL

No que diz respeito ao conhecimento sobre a implementação da avaliação de desempenho na escola, verificou-se o que os professores e a equipe diretiva sabem

sobre o desenvolvimento das seguintes ações: estudo das normativas, respeito às etapas do processo, análise dos resultados (*feedback*) e seu uso para capacitação dos professores. A opinião dos servidores foi consolidada no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Práticas relativas à implementação da ADI na EECL



Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário aplicado aos professores e equipe diretiva (2024).

Não há consenso entre a equipe gestora quanto a esse tópico. Para todas as perguntas, as respostas são diferentes. Mesmo sabendo que apenas a diretora faz parte da comissão de avaliação, era de se esperar que toda a equipe diretiva tivesse conhecimento das etapas de implementação da ADI realizadas na escola, mas essa não é a realidade, o que sugere que o processo não é priorizado pela equipe. Nas respostas dos professores também não há concordância, mas alguns itens recebem a mesma avaliação de vários professores e, por este motivo, serão detalhados a seguir.

No que diz respeito ao estudo das normativas, três professores apontaram que ela acontece raramente e outros três, nunca. Esses números chamam a atenção, porque representam a maioria dos professores pesquisados e ratificam o que já foi verificado na análise das atas e documentos da escola e apontado pela comissão: na

escola EECL não acontecem estudos das normativas que regulamentam a avaliação de desempenho. Os professores que responderam que tais estudos acontecem, às vezes ou frequentemente, podem ter confundido o estudo de outras normativas com a de ADI.

Outro número a ser destacado diz respeito à quantidade de docentes que alegam não saber responder se a avaliação de desempenho acontece de acordo com o que é proposto pelas legislações vigentes. Quatro dos nove professores dão esta resposta, o que reforça a hipótese de que a ADI não é devidamente compreendida pelos funcionários da escola.

Gatti (2021) enfatiza que a avaliação de desempenho deve ser do interesse dos professores e se traduzir enquanto instrumento que favorece a construção de uma profissionalidade<sup>6</sup> e o crescimento pessoal/profissional, sem perder de vista a coletividade escolar. Considerando as respostas que os professores apresentaram nesta seção, é possível verificar que este engajamento defendido por Gatti (2021) não é vivenciado na instituição, pois há pouco conhecimento das normativas, bem como das etapas que regem o processo.

Segundo Reifschneider (2008), a avaliação de desempenho pressupõe a coleta de dados referente ao trabalho desenvolvido pelo servidor, com base em critérios pré-estabelecidos e conhecidos por todos os que serão avaliados. Quando não há esse conhecimento dos critérios, a avaliação deixa de ser formativa e gera insatisfação. Embora os professores e a equipe diretiva pesquisada não tenham reclamado do processo, as respostas, até o momento, indicam que ele não é compreendido, muito menos valorizado dentro da instituição.

Quanto ao uso dos resultados da avaliação para realização de feedback individual e capacitações que direcionam para a evolução da prática docente, verifica-se que há certo consenso entre os docentes de que ele acontece. Há variações nas respostas entre o “frequentemente” e “às vezes”, sendo que apenas um professor deu resposta negativa.

Esse resultado pode parecer controverso, tendo em vista que a ADI não tem sido implementada na instituição em sintonia com os objetivos expressos nas

---

<sup>6</sup> Segundo Roldão (2005, p. 109 *apud* Novaes, 2021, p. 130), profissionalidade é o “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas” e envolve, portanto, conhecimentos, habilidades e procedimentos utilizados na prática pedagógica docente.

orientações normativas e que a equipe demonstra não conhecer bem o processo. No entanto, partindo do princípio de que a análise do resultado é subjetiva, cada professor poderá reagir de forma diferente em relação à nota obtida. Se haverá mudança ou não a partir desse resultado, não é possível definir a partir deste trabalho. Todavia, se há professores que afirmam que a realização de *feedbacks* individuais direciona para o aprimoramento da prática docente é porque para eles isso acontece.

Mesmo que não exista por parte da comissão de avaliação ou da equipe gestora uma ação sistemática e intencional para uso dos resultados da avaliação de desempenho, com o intuito de promover a melhoria do trabalho docente, a existência das práticas de *feedback* e capacitações permite a alguns professores identificar os aspectos que devem ser otimizados, redirecionados ou incrementados, conforme propõe Gatti (2021).

#### 3.3.2.4 Análise dos descritores de competência

Para verificar a satisfação dos professores e da equipe gestora com os descritores de competência utilizados pela SEE-MG para avaliar o trabalho docente, foi apresentado um quadro com os referidos descritores acompanhado do seguinte questionamento: na sua opinião, os descritores contemplam todas as competências que um docente deve ter para exercer sua função com êxito ou você acredita que algo deveria ser acrescentado e/ou suprimido?

O Termo de Avaliação, utilizado atualmente para avaliação dos servidores que estão lotados na escola, possui 14 descritores de competência distribuídos entre os seguintes critérios: desenvolvimento profissional, relacionamento interpessoal, compromisso profissional/institucional e habilidades técnicas e profissionais. Na questão número 20 dos Apêndices B e C, é possível verificar cada um dos descritores de competência que são avaliados pela SEE-MG.

A resposta de ambos os grupos pesquisados indica que, de modo geral, eles acreditam que o documento atual contempla as competências necessárias, mas o instrumento deveria ser aperfeiçoado em virtude das novas demandas profissionais que os professores têm assumido. Um dos docentes chega a sugerir a inclusão de competências que dizem respeito à ajuda e ao aconselhamento do aluno, enquanto outro destaca a necessidade de considerar o aperfeiçoamento dos critérios sempre que for necessário. Os docentes ressaltam também a importância de as competências

não consolidadas serem retomadas no ciclo avaliativo seguinte para que haja superação das dificuldades.

Para verificar a satisfação do grupo pesquisado com as competências avaliadas na ADI, foi solicitado que eles, caso discordassem do documento atual, apresentassem sugestões. Ao responder a esta pergunta, um dos professores destacou a necessidade de oferecer ao docente a oportunidade de superar suas dificuldades, a partir de uma retomada dos critérios em que ele apresentou dificuldades. Observe o relato a seguir:

*O retorno para os critérios que apresentaram mais entraves na carreira do docente. É preciso que forneça a este professor a oportunidade de superar a dificuldade apresentada no decorrer do processo de avaliação (Questionário aplicado aos professores efetivos que estão na ativa e à equipe gestora da EECL, 2024).*

A sugestão feita pelo professor é interessante, pois embora a avaliação de desempenho precise ser considerada como um ciclo para promover a análise e aperfeiçoamento constante do fazer docente, os documentos utilizados no processo de ADI adotados pela rede estadual não trazem uma retomada explícita dos pontos de melhoria identificados no ciclo avaliativo anterior. Cabe ao diretor, no momento de construção do PGDI, fazer essa retomada. Entretanto, como apresentado anteriormente, a construção do plano não é feita junto com a chefia imediata, portanto, esse retorno sugerido pelo professor pode não acontecer.

Para concluir este tópico, é preciso ressaltar que compreender os critérios de desempenho docente e tê-los como base da ADI é de fundamental importância em um processo avaliativo. É através desses padrões que é descrito o que “os professores devem saber e ser capazes de fazer em diferentes dimensões do seu trabalho” (Novaes, 2021, p.135). O fato de os professores da EECL ressaltarem a necessidade de aperfeiçoamento de tais padrões não anula sua importância. Tendo em vista a complexidade do processo avaliativo, é natural que ele precise passar por reformulações contínuas.

### 3.3.2.5 Contribuições da ADI para o trabalho em equipe

Retomando as contribuições de Burgos e Bellato (2019), no que diz respeito às possibilidades de mudança educacional, é importante lembrar que essas dependem da iniciativa e da criatividade individuais dos profissionais da educação, bem como no

investimento em sua formação. A mudança deve ser concebida na base do contexto escolar através de uma participação efetiva da comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem.

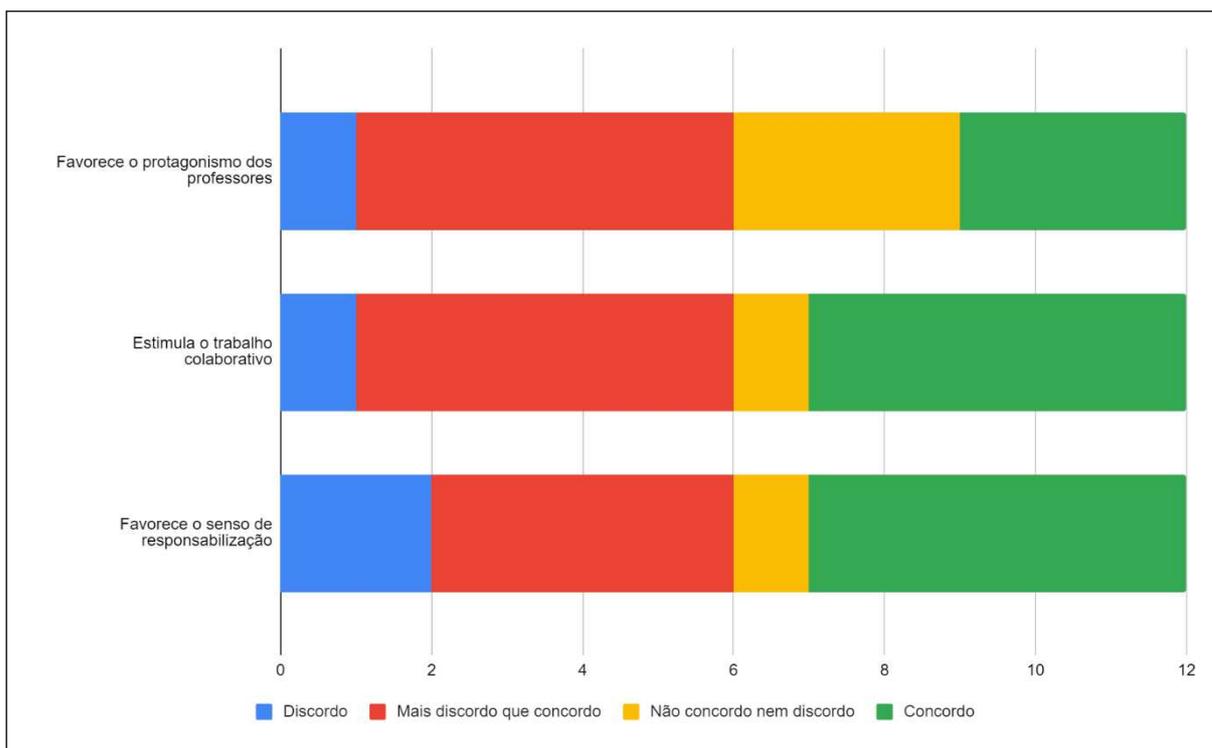
Destarte, vale rever também as considerações de Coelho e Linhares (2008, p. 3) ao definirem que a participação deve ser compreendida como “uma força consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social”.

O questionário aplicado aos docentes e à equipe gestora tem uma seção específica sobre a contribuição da ADI para o trabalho em equipe desenvolvido na instituição pesquisada. As questões indagam se a avaliação de desempenho estimula o trabalho colaborativo e favorece a construção do protagonismo docente, bem como do senso de responsabilização para com o processo de ensino e aprendizagem. Essa seção tem o objetivo de investigar se a implementação da ADI na EECL tem favorecido o desenvolvimento docente e incentivado sua participação efetiva no processo educativo enquanto membro que reconhece e assume seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social através de uma ação consciente. Através do Gráfico 4, é possível analisar as respostas.

Considerando que 12 pessoas responderam ao questionário, é possível constatar que apenas 8,33% dos participantes não concordam que a ADI favoreça o protagonismo dos professores, pois 41,67% mais discordam que concordam, 25% concordam e os outros 25% foram neutros, ou seja, não concordam nem discordam.

No que diz respeito à contribuição da ADI para estimular o trabalho colaborativo e favorecer o senso de responsabilização, as respostas foram muito parecidas. No primeiro quesito, 8,33% discordam e 41,67% mais discordam que concordam. Para o segundo quesito, 16,67% discordam e 33,33% mais discordam que concordam. Em ambos os casos, 8,33% foram neutros e 41,67% concordam.

Gráfico 4 – Contribuições da ADI para o trabalho em equipe na EECL



Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário aplicado aos professores e equipe diretiva (2024).

Em vista disso, é possível constatar que o primeiro tópico pesquisado, que analisa o quanto a avaliação de desempenho favorece o protagonismo dos servidores, obteve a pior avaliação, sendo que apenas 25% das pessoas que responderam ao questionário concordam que ele favorece. Quanto às contribuições da ADI para estimular o trabalho colaborativo entre os servidores e favorecer o senso de responsabilização, 41,67% das respostas foram positivas e observa-se que há um certo equilíbrio de opinião. Nesses tópicos, excluindo as respostas neutras daqueles que não concordam nem discordam, a porcentagem entre os que concordam (41,67%) e os que discordam ou mais discordam que concordam (50%) é muito próxima e indica que na EECL há pessoas que acreditam que a avaliação de desempenho pode contribuir com a melhoria do grupo.

De acordo com Reifschneider (2008), um processo de avaliação de desempenho bem-sucedido é “aquele que cria mudanças claras e duráveis de comportamento e/ou desenvolvimento de habilidades em um número suficiente de pessoas, de modo a promover um incremento na efetividade da organização”

(Reifschneider, 2008, p. 56). A descrição que Gatti (2021) faz da proposta de avaliação participativa converge em direção ao que foi exposto por Reifschneider (2008), conforme pode ser observado a seguir:

Por isso, ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam acionar movimentos interativos e com participação efetiva dos envolvidos para criar condições de mudanças duradouras ancoradas em novos significados construídos em grupos envolvidos com uma determinada ação ou função (Gatti, 2021, p. 178).

Contrapondo a resposta dos professores e da equipe gestora com o que foi exposto pelas autoras, é possível inferir que o processo de ADI desenvolvido na EECL ainda precisa avançar para conseguir promover mudança de conceitos, atitudes e práticas e instigar a participação efetiva dos envolvidos. Apenas 25% dos servidores que participaram da pesquisa concordam que a ADI favorece o protagonismo docente. Embora 41,67% acreditem que ela estimula o trabalho colaborativo e favoreça o senso de responsabilização, esses números não correspondem a maior parte do grupo, o que pode comprometer a “participação efetiva dos envolvidos para criar condições de mudanças duradouras”, conforme propõe Gatti (2021, p.178).

### 3.3.2.6 Impressões gerais e sugestões de melhoria para a ADI

Na última seção do questionário, os participantes foram convidados a expressar de forma livre a sua percepção sobre o processo de implementação da avaliação de desempenho na instituição e sugerir alterações.

As respostas da equipe diretiva indicam que o processo desenvolvido na escola não está de acordo com o que é exposto nas recomendações normativas. Uma das gestoras afirma que *“é preciso retomar a prática do objetivo original da avaliação, porém isso envolve muitas outras demandas”* (Questionário aplicado à equipe diretiva e aos professores da EECL, 2024). Ela não especifica quais seriam essas demandas, mas deixa claro que o atual processo não atende ao objetivo original da ADI.

A partir das contribuições a seguir, é possível depreender também que, para alguns dos servidores que responderam ao questionário, o atual processo desmotiva o bom profissional, porque não define penalidades para os servidores mal avaliados:

*Esse processo precisa ser melhorado, mas poderá acontecer quando tivermos certeza que o servidor mal avaliado sofrerá penalidades,*

*mas, enquanto não der nada, estamos desmotivados* (Questionário aplicado à equipe diretiva e aos professores da EECL, 2024).  
*Por mais que os critérios e competências abarquem o que se espera de um profissional, a valorização poderia ser muito maior e melhor. Nem todos os profissionais se dedicam de forma igual e isso desmotiva os servidores que estão sempre trabalhando e se sentem como se não fossem vistos* (Questionário aplicado à equipe diretiva e aos professores da EECL, 2024).

Além de destacar a falta de valorização do servidor que se dedica ao cumprimento eficiente de sua função, verifica-se, mediante análise do questionário, que alguns servidores ressaltam a importância de melhorar a construção do PGDI e a forma como é realizado o *feedback*.

O grupo admite a necessidade de mudanças e reconhece que algumas dependem de iniciativas intraescolares como as que foram apresentadas anteriormente. No entanto, salienta que a SEE-MG precisa rever o processo de valorização do servidor a partir dos resultados da ADI, pois com o atual formato o bom profissional não é valorizado.

A título de exemplo, quando os professores e membros da equipe diretiva foram convidados a expressar livremente sua opinião sobre o processo de ADI e identificar as alterações que fariam caso tivessem a oportunidade, alguns docentes sintetizaram o processo à prática de cópias do PGDI de um ano para outro – o que já havia sido constatado anteriormente – e a pouca contribuição do processo para o aprimoramento profissional. Termos como “desnecessário” “obsoleto” e “mero cumprimento de tabela” foram utilizados para expressar a opinião de alguns docentes quanto à implementação da ADI na escola (Questionário aplicado aos professores efetivos que estão na ativa e à equipe gestora da EECL, 2024).

Ao sugerir a alteração do processo, um dos servidores defende que é preciso *“fazê-lo como deve ser e a secretaria definir cobranças mais severas”* (Questionário aplicado aos professores efetivos que estão na ativa e à equipe gestora da EECL, 2024).

Outra contribuição, além de retomar a importância do PGDI e destacar o valor do *feedback* para orientação constante do docente, defende que todos os profissionais deveriam participar do processo e não apenas os que são efetivos:

*Para melhorar o PGDI, seria interessante implementar um sistema de feedback contínuo, onde os colaboradores possam receber orientações regulares sobre seu desempenho e progresso. Também poderia ser útil estabelecer metas claras para todos os funcionários,*

*independentemente de sua situação de efetividade, para garantir que todos tenham um papel ativo no alcance dos resultados da organização (Questionário aplicado à equipe diretiva e aos professores da EECL, 2024).*

Quanto à valorização do bom profissional, os colaboradores da pesquisa ressaltam que é preciso ter mais diálogo e orientação quanto ao processo, melhoria no roteiro de avaliação e no processo de responsabilização. Reforçam ainda a importância da análise individual dos pontos positivos e negativos do trabalho de cada servidor (*feedback* personalizado), a realização de cursos de capacitação de acordo com as dificuldades dos professores e a pactuação de metas para o ciclo avaliatório seguinte, considerando os pontos de melhoria de cada professor conforme pode ser constatado nos trechos a seguir:

*Que fosse mais conversado com os profissionais e cada etapa sempre fosse lembrada e direcionada para mostrar como nosso trabalho está sendo visto e contemplado. Estamos desmotivados pelo excesso de cobrança de assumir a culpa pela falta de trabalho do Estado na infraestrutura e atuação nas escolas sem pedir opinião dos profissionais da educação.*

*Estabelecer check-ins periódicos para ajudar a identificar rapidamente aqueles não estão alinhados com as metas da instituição. Além disso, implementar consequências para a falta de progresso pode ser um motivador importante. Isso pode incluir desde orientações mais intensivas até medidas disciplinares, dependendo da gravidade da situação (Questionário aplicado à equipe diretiva e aos professores da EECL, 2024).*

Enfim, após a análise de todas as seções que fizeram parte do questionário aplicado aos docentes efetivos que estão na ativa e à equipe gestora da escola EECL, é hora de fazer uma análise geral dos resultados obtidos. Para fundamentar essa reflexão será considerada a seguinte contribuição de Tavares (2021):

*Deve-se ter em mente que a avaliação não é um ato isolado; sua existência só tem sentido se estiver engajada a uma ação de planejamento. Isto é, a avaliação deve investigar segundo um objetivo e seus resultados devem se voltar para a melhoria da realidade que está sendo avaliada. Avaliar o trabalho docente implica que esta avaliação deve fazer parte de um programa maior e que os resultados da avaliação revertam em ações que realmente atendam aos professores e lhes permitam evoluir em sua profissão (Tavares, 2021, p. 276-277).*

Tendo em vista que a ADI deve propiciar a melhoria da escola e do processo de ensino e aprendizagem, suas etapas de desenvolvimento não podem se reduzir a uma ação burocrática sem relevância. É preciso garantir que o processo seja

compreendido e aceito pelas pessoas envolvidas. Ele precisa fazer sentido para receber o engajamento dos docentes e influenciar suas ações. Lamentavelmente, a realidade de implementação da ADI identificada na EECL não ratifica o exposto. Algumas ações convergem em direção às definições de Tavares (2021), mas, de modo geral, há muito a ser feito para que a avaliação de desempenho desenvolvida na escola favoreça a evolução do trabalho docente, conforme está previsto nos regulamentos.

De acordo com informações já apresentadas neste documento, dentre os participantes da pesquisa, 91,67% afirmam conhecer as legislações e 83,33% dizem que conhecem as etapas de desenvolvimento da ADI. No entanto, a partir das respostas dadas às perguntas abertas do questionário – apresentadas e analisadas no decorrer deste tópico – foi possível constatar que esse conhecimento não se traduz em uma implementação adequada da ADI. O grupo demonstra pouca expectativa em relação ao processo e descreve práticas que comprometem a avaliação, como é o caso das cópias do PGDI de um ano para o outro. Apesar de essa realidade não ser satisfatória, observa-se que as etapas são respeitadas e o resultado divulgado, até porque é uma exigência da SEE-MG.

O que se observa, de modo geral, é que o processo é executado, mas não favorece o aperfeiçoamento do trabalho docente. Falta oportunizar à equipe momentos para reflexão sobre o sentido da ADI e sobre quais seriam as ações mais adequadas para executá-la.

Momentos para análise individual dos resultados e direcionamento da prática a partir deles também precisam ser priorizados, conforme apontaram alguns servidores ao sugerir alteração no processo: *“Incluiria um feedback personalizado e pactuação de metas individuais que pudessem ser incluídas e avaliadas no ano subsequente”* ou *“seria interessante implementar um sistema de feedback contínuo, onde os colaboradores possam receber orientações regulares sobre seu desempenho e progresso”* (Questionário aplicado aos professores efetivos que estão na ativa e à equipe gestora da EECL, 2024).

Com base nas citações, percebe-se que a principal crítica apresentada pelos servidores ao processo de avaliação de desempenho diz respeito à falta de relação do processo com a valorização profissional. A desmotivação para realizá-lo acontece porque a SEE-MG não prioriza o processo como forma de valorização dos bons professores. O tempo de serviço continua sendo prioridade em detrimento da

profissionalidade. Nesse sentido, Gatti (2021) defende que quando um “processo de avaliação não tem nenhuma consequência ele perde todo o sentido, perde em credibilidade, perdendo-se oportunidades de mudar as situações, melhorar condições, pessoas etc.” (Gatti, 2021, p. 185).

Embora não esteja na competência da equipe diretiva mudar a realidade no que tange à alteração das resoluções e decretos que regem o processo, é possível que, na escola, ela fomente uma ação consciente e bem articulada que estimule o desenvolvimento crítico e reflexivo da ADI. Uma ação que favoreça o fortalecimento da equipe a partir da análise e aperfeiçoamento constante da prática docente mediante a implementação comprometida da ADI e o uso reflexivo de seus resultados.

### **3.3.3 ADI sob a visão da comissão de avaliação: análise da entrevista**

Nesta seção, será analisada a entrevista coletiva realizada com a comissão de avaliação da EECL no dia 17 de setembro do ano de 2024.

As perguntas que direcionaram a conversa se encontram no Apêndice A e foram pensadas com o intuito de verificar a opinião dos membros quanto ao processo de avaliação de desempenho e compreender como ele é implementado na instituição.

Participaram da entrevista quatro dos cinco membros titulares. Um deles estava afastado por motivo de tratamento de saúde. Os suplentes não foram acionados, porque até o momento não participaram do processo, portanto não teriam condições de opinar sobre ele. Os membros que participaram da entrevista serão identificados como M1, M2, M3 e M4, considerando a sequência inicial das falas, ou seja, o membro da comissão que foi o primeiro a falar, será o M1, o segundo, M2 e assim por diante.

De acordo com o Decreto nº 44.559/2007, a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) visa acompanhar e aferir o desempenho do servidor, com objetivo de valorizar e reconhecer o desempenho eficiente, identificar ações para o desenvolvimento profissional, aprimorar o desempenho e contribuir para a implementação do princípio da eficiência na administração pública, sendo instrumento de alinhamento das metas individuais com as institucionais (Minas Gerais, 2007, recurso *on-line*).

No entanto, ao realizar a entrevista foi possível verificar que, para os membros da comissão, a implementação da ADI não corrobora com os objetivos expressos na

normativa estadual. Logo no início da entrevista, ao questionar a comissão sobre as contribuições da avaliação de desempenho, o M1 deu a seguinte resposta:

*Eu acho que é perda de tempo. No fundo do meu coração, perda de tempo. Por quê? A gente avalia o servidor, manda a avaliação dele, a gente lança ela no sistema. No Sisad. E assim, nada acontece<sup>7</sup>. Para o servidor, para acontecer alguma coisa com ele, algum processo administrativo ou algo assim, tem que ser abaixo de 70%, o servidor tem que ser muito, muito, muito do ruim. Mas até 70%, nada acontece. Mesmo quando a gente reclama, mesmo quando a gente faz alguma coisa a morosidade do sistema é muito difícil (M1, Entrevista cedida em 17/10/2024).*

Essa opinião é apoiada pelos demais membros, pois ninguém se manifestou de forma contrária. O M3 complementou a fala ao afirmar que o processo de avaliação é mera formalidade. Diante de tais respostas, fica evidente que a comissão não acredita que os objetivos definidos no Decreto nº 44.559/2007 estão sendo alcançados na escola.

Ciente da importância de tal declaração, a entrevistadora buscou retomar o objetivo da ADI e refez a pergunta tomando por base a fala anterior do M1, afirmando que a punição do servidor não é o foco da ADI. De acordo com as orientações legais, ela visa, dentre outros objetivos, favorecer o aprimoramento do servidor, permitindo identificar suas falhas e corrigi-las. Ainda assim, a resposta obtida, novamente põe em xeque o objetivo da ADI, conforme é possível constatar na resposta do M1: *“Não, porque se favorecesse, nós não teríamos problema no ano seguinte, a gente continua com a mesma demanda, com as mesmas reclamações”* (M1, Entrevista cedida em 17/10/2024).

Gatti (2021), ao defender a avaliação de desempenho enquanto forma de promover a valorização docente, afirma que é preciso definir políticas coerentes e apoio efetivo aos professores e, ao mesmo tempo, promover uma avaliação construtiva que favoreça o desenvolvimento profissional. De acordo com a autora, avaliar por avaliar, para excluir ou punir, não considera as perspectivas de

---

<sup>7</sup> A expressão “nada acontece” utilizada pelo M1 se refere à falta de uso efetivo dos dados da avaliação para valorização profissional. De modo geral, as legislações estaduais, que tratam do servidor público, valorizam o tempo de serviço em detrimento dos resultados da avaliação de desempenho. Nesse sentido, a ADI passa a ser vista como um processo cujo resultado não interfere muito na vida funcional do servidor: não há valorização do bom profissional, nem penalidades adequadas ao que não se desenvolve tão bem.

desenvolvimento humano e profissional e, conseqüentemente, não produz bons resultados.

Já Tavares (2021) afirma que a avaliação do trabalho docente envolve diferentes perspectivas, sendo fundamentais a dos avaliados, a dos avaliadores e a dos gestores. No que diz respeito à perspectiva dos avaliados, Tavares (2021) argumenta que os professores almejam uma avaliação que vá além da identificação de suas falhas, que considere a complexidade de seu trabalho, que proteja seus direitos e os ajude a melhorar, ou seja, eles esperam que a avaliação seja formativa.

Infelizmente, o relato da comissão indica que o processo avaliativo na escola EECL tem se reduzido ao cumprimento de uma ação obrigatória, é o avaliar por avaliar, conforme apontou Gatti (2021). Neste contexto, a ADI não é formativa e, portanto, suas chances de contribuir com a evolução profissional ficam reduzidas.

A pouca valorização da ADI junto à comissão se justifica pela pouca interferência do processo na carreira ou atuação docente. Apesar de o resultado satisfatório na Avaliação de Desempenho – que se refere às notas acima de 70 pontos – ser citado tanto nos critérios de promoção quanto na progressão na carreira, verifica-se que dificilmente um servidor fica com nota abaixo desta média, mesmo os que estão afastados por motivo de saúde e não alcançaram os 150 dias de efetivo exercício são avaliados com esta nota. Na escola pesquisada, não há registro de nenhum servidor que tenha ficado com nota inferior a 70 pontos.

Na atribuição de cargos, aulas, turmas, turnos e funções – que é um ponto importante para os professores, porque quem escolhe primeiro tem mais opções de organização dos cargos –, os resultados da ADI não são considerados. De acordo com a Resolução SEE nº 4.925/2023, que estabeleceu as normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais para o ano de 2024, deve ser considerado o cargo, a titulação, a data da última lotação na escola e os critérios complementares, validados pela SER (Minas Gerais, 2023). Com os três primeiros tópicos geralmente já se define a distribuição, não sendo necessário lançar mão dos critérios complementares. Ainda de acordo com a resolução, em caso de empate, terá preferência o servidor com maior tempo de serviço na função na unidade de ensino, maior tempo de serviço na função na rede estadual de ensino e idade maior. Em nenhum momento, o resultado da avaliação de desempenho é considerado.

Em síntese, se o servidor alcançar os 70 pontos na ADI, ele terá acesso às promoções e progressões definidas no plano de carreira, conforme define a Lei nº 15.293/2004 e acesso igualitário à distribuição de turmas e aulas. Não há uma valorização do profissional com melhor desempenho.

Sobre esse ponto, o M2 observa que, mesmo que o servidor obtenha uma nota insatisfatória em um ou outro quesito, isso não o prejudica em nada. Alguns professores inclusive mantêm o comportamento de um ano para o outro, sem apresentar melhorias, mas sem receber nenhuma punição e com todos os direitos assegurados. *“Às vezes um está lá dando duro e o outro que falta, pega uma extensão, falta o ano todo”* (M2, Entrevista cedida no dia 17/09/2024).

A queixa em questão se refere ao fato de que o servidor, que esteve afastado por mais de 50 dias letivos, tem nota 70, mesmo sem trabalhar durante todo o período. Ele mantém seus direitos e, em alguns casos, tem preferência na escolha de turmas e aulas, em relação a outros professores que obtiveram uma nota melhor na avaliação de desempenho. Os critérios de distribuição priorizam o tempo de lotação na escola em detrimento da qualidade dos serviços prestados. Essa constatação vai ao encontro do que defende Novaes (2021) quando afirma que “a avaliação docente nos moldes em que é comumente realizada no Brasil não considera a profissionalidade como condição essencial para o desenvolvimento dos professores (Novaes, 2021, p. 130).

Em um relato feito pelo M1, é possível verificar que o grupo esperava por parte da SEE-MG um processo avaliativo que definisse sanções para os servidores mal avaliados, mesmo que sua pontuação seja acima dos 70 pontos, conforme pode ser observado a seguir:

*Se está lá a assiduidade, pontualidade, o servidor ganhou uma nota baixa porque ele não tem pontualidade, não tem assiduidade com o trabalho dele. Ele coloca uma nota baixa. Aí o que acontece? Não dá nada. Não acontece nada e no outro ano ele continua negativamente em pontualidade e assiduidade. Conversamos com o servidor referente a pontualidade e assiduidade e no ano seguinte o servidor continuou com o mesmo comportamento. Pontualidade e assiduidade, deixando a desejar* (M1, Entrevista cedida em 17/10/2024).

A queixa do M1 diz respeito ao critério 3 que trata do compromisso profissional e institucional. Segundo a descrição, o servidor já foi advertido por não ser assíduo e pontual, mas mantém o comportamento. Na visão dos membros da comissão, isso acontece porque, mesmo que ele não atenda a esse critério, sua avaliação dificilmente ficará abaixo de 70 pontos. Portanto, ele não sofrerá nenhuma penalidade e, como

complementou o M2, “*com todos os direitos assegurados*” (M2, Entrevista cedida no dia 17/09/2024).

A partir dessa fala e de outros depoimentos, foi possível constatar no decorrer da entrevista que a comissão demonstrou não acreditar na ADI enquanto instrumento capaz de propiciar a evolução docente. Verifica-se também que seus membros demonstram não compreender os objetivos da avaliação, tal qual é proposto na normativa. O aspecto punitivo é muito ressaltado, bem como a falta de valorização dos servidores com melhores desempenho.

Considerando que cabe à comissão avaliar os professores e atribuir-lhes a pontuação de acordo com o desempenho observado, se o docente não recebe nenhuma sanção administrativa, é porque a nota atribuída pela comissão de desempenho foi superior a 70 pontos. Essa situação parece contraditória quando comparada com a entrevista, pois a mesma comissão, que reclama da falta de punição para os servidores que não apresentam um desempenho tão bom, garante que todos tenham a nota mínima para não sofrerem as sanções definidas em lei.

Uma análise mais global da situação, no entanto, permite compreender que na verdade a comissão sente falta de incentivos aos profissionais com melhor desempenho profissional e, conseqüentemente, melhores notas na ADI. Atualmente, quem tira 70% e quem tira 90% está no mesmo patamar e com os mesmos direitos. Não há incentivos para quem se dedica e realiza um trabalho de melhor qualidade. Ainda que o desempenho do servidor não seja tão ruim a ponto de ele ter nota abaixo de 70%, entende-se que a comissão gostaria que ele não tivesse as mesmas vantagens do servidor de melhor desempenho, pois isso não o incentiva a melhorar; ou seja, a situação é cômoda. Destarte, o profissionalismo e o comprometimento do servidor não são devidamente valorizados no atual modelo de avaliação de desempenho adotado pela SEE-MG.

Burgos e Bellato (2019), ao discorrerem sobre o esgotamento do reformismo fomentado pelo gerencialismo, citam a resistência à mudança por parte de alguns professores como um dos fatores que inviabilizaram a transformação da cultura profissional almejada pelos entes federados naquela época. Ao priorizar o tempo de serviço em detrimento da profissionalidade, as normativas estaduais, ao invés de promover a eficiência (princípio que motivou as reformas na administração pública), estimula o comodismo dos que são resistentes à transformação da cultura profissional

e desencoraja aqueles que agem com profissionalismo e se comprometem com a melhoria contínua da educação.

De acordo com Tavares (2021), a avaliação do trabalho docente é difícil para planejar e executar, o que exige um avaliador bem treinado, que entenda e saiba lidar com a complexidade e diversidade de problemas que são vivenciados na escola.

Já Novaes (2021) cita o livro *"The personnel evaluation standards: how to assess systems for evaluating educators"*, publicado pelo *"Joint Committee on Standards for Educational Evaluation"* nos Estados Unidos como referência internacional quanto aos princípios e diretrizes que devem ser considerados em uma avaliação de desempenho que leve em conta o bem-estar de quem avalia e de quem é avaliado. No que diz respeito à utilidade, as orientações desse documento reforçam que um processo de ADI deve ser "implementado e gerenciado por pessoas com qualificações necessárias, formação e autoridade para tal" (Novaes, 2021, p. 139).

Diante do exposto, é possível verificar que a formação e/ou capacitação dos membros da comissão é um fator muito importante na ADI. No entanto, na entrevista realizada com os membros da comissão de avaliação da EECL, verifica-se que o grupo tem formação e função distintas, o que pode interferir na forma como o processo avaliativo é compreendido e conduzido. Embora todos os membros estejam atuando em conformidade com a lei, a formação inicial deles é muito diversa. Alguns são da área da educação como Pedagogia, Licenciatura em Geografia e Educação Física, enquanto outros já se distanciam um pouco como Engenharia Ambiental e Direito. Com graduações tão diversas, é natural que o nível de compreensão que os membros têm sobre a avaliação também seja distinto.

Considerando a complexidade do ato de avaliar, conforme expôs Tavares (2021), será que a base adquirida pelos membros da comissão, durante o curso de graduação, favorece a compreensão e o desenvolvimento satisfatório do processo de ADI? Eles compreendem o sentido de avaliação formativa na qual se baseia os regulamentos da avaliação de desempenho da SEE-MG? Responder a esses questionamentos não é o foco deste trabalho, mas, certamente, o nível de conhecimento da comissão sobre o que é avaliar e como avaliar interfere em suas ações enquanto avaliador.

Para avaliar de forma justa, é importante que os avaliadores conheçam as legislações vigentes, mas é fundamental que compreendam os conceitos teóricos que envolvem o processo avaliativo e que respaldam os objetivos expressos nas

normativas. A falta desses conhecimentos prejudica a análise da comissão e coloca em risco todo o processo avaliativo. Todavia, de acordo com os membros da comissão, apenas o presidente recebe capacitação da SRE para desenvolvimento da avaliação de desempenho. O M1 ressalta que esta capacitação se resume a uma reunião para estudo das legislações que regem o processo.

O presidente, a partir da orientação recebida, deve replicar as informações aos demais membros da comissão. Mas, conforme já foi mencionado, essa capacitação não acontece na escola. Os membros se reúnem para fazer a avaliação dos servidores e, neste momento, é realizada uma leitura da resolução. Sendo assim, é possível afirmar que os membros da comissão não foram devidamente preparados para serem avaliadores e implementadores da ADI na escola.

Outro fator que também interfere na atuação dos membros da comissão é o tempo. De acordo com as orientações do livro *“The personnel evaluation standards: how to assess systems for evaluating educators”*, citado por Novaes (2021), “as avaliações de pessoal devem alocar tempo e recursos adequados para que possam ser efetivamente implementadas” (Novaes, 2021, p. 140).

Sobre esse tema, os dados da entrevista indicam que não há encontros periódicos para realização da avaliação e/ou acompanhamento do processo, conforme pode ser observado na contribuição do M3:

*Então, somos convidados para participar da comissão, e quando é o período de fazer a avaliação, nós nos reunimos, analisamos as documentações, mas não existe nenhum tipo de treinamento. A resolução é encaminhada, orientada, mas, vindo lá de cima, não tem nenhuma capacitação, treinamento, e a gente se reúne mesmo quando esse período chegar (M3, Entrevista cedida em 17/10/2024).*

A servidora menciona que o grupo se reúne quando chega o período, mas não especifica quando é esse período, nem quantas vezes ele acontece. Nenhuma outra passagem da entrevista esclarece esse ponto, embora tenha sido questionado. O grupo usa termos genéricos como durante o período de avaliação, mas não define uma data nem quantas vezes o grupo se reúne.

No entanto, considerando o Quadro 1, apresentado neste trabalho<sup>8</sup>, verifica-se que a comissão deve se reunir de forma coletiva para realizar as entrevistas com os servidores que serão avaliados (caso o servidor solicite), realizar a avaliação de

---

<sup>8</sup> Disponível na página 35 deste trabalho.

desempenho e fazer o devido registro no instrumento de avaliação. As demais tarefas podem ser realizadas pelo presidente da comissão e/ou pelo secretário.

Conforme já foi mencionado, a entrevista só acontece quando algum servidor solicita sua realização, portanto, a comissão, por lei, só deve se reunir para fazer a avaliação e preencher os instrumentos. A quantidade de encontros vai depender do número de servidores avaliados e do tempo gasto para realizar a análise de cada servidor.

Não há registros nas normativas que orientam quanto ao processo de acompanhamento do servidor pela comissão. O inciso II, do artigo 10 do Decreto nº 44.559/2007, apenas menciona que ele deve acontecer e ser realizado pela chefia imediata. Nesse sentido, seguindo a normativa, a comissão avalia o servidor considerando o acompanhamento que foi feito apenas pelo diretor. A não ser que a escola defina mecanismos próprios de acompanhamento que envolva toda a comissão, o resultado vai depender dos registros e observações de um único membro.

Ainda sobre o fator tempo, de acordo com o inciso IV, do artigo 8º da Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009, que define a metodologia da ADI, para ser membro da comissão o servidor deve “ter disponibilidade de horário para exercer as atividades de membro de comissão”. Todavia, não há neste documento nem no Decreto nº 44.559/2007, nenhum registro sobre remuneração extra ou compensação de carga horária para exercício das funções da comissão. Entende-se que os membros acumulam as responsabilidades da comissão com as que são inerentes ao seu cargo. Não há redução da jornada de trabalho para que o servidor assuma a comissão. Ele tem aumento de trabalho, sem nenhum benefício financeiro. A equipe gestora precisa se organizar para providenciar substituto para os docentes que fazem parte da comissão durante os momentos de reunião ou fazer os encontros no contraturno. De qualquer forma, a ampliação do número de encontros, que seria necessária para estudo e alinhamento do trabalho, geralmente não é sequer colocada em pauta.

Feitas as devidas considerações quanto a algumas das limitações que cerceiam os membros da comissão, é hora de falar da distribuição de pontos. Não cabe a este estudo analisar por que todos os docentes da instituição possuem avaliação satisfatória – acima de 70 pontos – mesmo quando o depoimento dos membros indica que há na escola servidores que não têm realizado o trabalho de

forma adequada<sup>9</sup>. O que nos interessa neste momento é entender como os membros definem a pontuação de cada professor.

Em um dos relatos do M3, ele cita uma autoavaliação que embasa o trabalho da comissão. Mais à frente, o M1 reforça a utilização desse instrumento a partir da seguinte descrição:

*O servidor faz a autoavaliação, entrega para a gente, aquele que sentir a necessidade de ser entrevistado, nós fazemos a entrevista com ele, e aquele que não, a gente só analisa mesmo a nota que ele encaminha para a gente, e a autoavaliação. Pode haver mudanças, caso haja necessidade de valorizar o servidor, porque muitos se desvalorizam, como também de deixar claro que ele não está atendendo aquela expectativa (M1, Entrevista cedida em 17/09/ 2024).*

Não há, dentre os instrumentos da ADI, nenhum formulário de autoavaliação e, por este motivo, questionou-se a comissão quanto à origem e/ou orientação de tal documento. De acordo com o M1, a escola usa de sua autonomia para ouvir os professores através dessa autoavaliação. No entanto, conforme a entrevista foi avançando, ficou claro, pela fala do M3, que se trata do termo de avaliação que é entregue ao servidor para ele se autoavaliar: *“Então, eu acho que a gente teria melhores resultados se aqueles questionamentos que a gente avalia, e a própria pessoa se avalia, fossem de outras perguntas”* (M3, Entrevista cedida em 17/09/2024). Ou seja, o instrumento da autoavaliação é o mesmo que a comissão utiliza, o termo de avaliação.

De acordo com o relato do M1, é a partir desse instrumento que é atribuída a nota dos professores. Se a comissão entende que a autoavaliação é justa, a nota é mantida, se houver discordância entre o entendimento da comissão e o que foi registrado pelo servidor, a nota é alterada, tanto para mais quanto para menos.

A prática descrita no parágrafo anterior revela que, apesar da comissão afirmar que conhece as legislações que regem o processo de ADI, os membros não se apropriaram das etapas a serem desenvolvidas. Eles têm acesso às normativas que regem o processo, mas a implementação do processo não ocorre conforme as orientações legais. Os prazos são cumpridos, mas a forma como a avaliação é conduzida se distancia da norma, no que diz respeito ao preenchimento do PGDI e do Termo de Avaliação, conforme foi apresentado nas seções anteriores desta pesquisa.

---

<sup>9</sup> Ver citação na página 103 deste documento.

Essa realidade compromete o processo avaliatório, porque interfere na qualidade com que a ADI é implementada.

O uso da autoavaliação como base para a atribuição de notas aos servidores, além de estar em desacordo com a legislação, coloca em segundo plano o documento que deveria nortear a avaliação de desempenho: o PGDI. Essa prática, ainda que indiretamente, facilita a repetição de qualidades, dificuldades, condições de trabalho, metas e ações identificadas durante a análise dos planos de gestão. Se o documento não recebe a atenção devida por parte da comissão e se ele não norteia o processo de análise de desempenho do professor, sua existência perde o significado e passa a ser uma mera ação burocrática, que não tem relevância para nenhuma das partes envolvidas na avaliação.

Em síntese, verifica-se que a ADI deve existir por ser uma exigência legal, mas na prática da EECL ela não tem nenhum peso significativo na carreira docente, porque todos estão com nota superior a 70 pontos e não há uma política de valorização dos professores com melhor desempenho. Desde que alcance a pontuação mínima, todos se encontram no mesmo patamar e com os direitos garantidos. O servidor que teve menos de 150 dias de efetivo exercício e ficou com 70 pontos e aquele que apresentou alguns problemas em seu desempenho e só alcançou 70 pontos têm os mesmos direitos que aquele servidor que apresentou um desempenho satisfatório e nota superior a 90 pontos. Essa realidade, conforme aponta Novaes (2021), é desestimulante, pois sistemas de avaliação, “se mal estruturados, podem desperdiçar muita energia, dinheiro e até desencorajar a confiança nos processos e resultados” (Novaes, 2021, p. 135).

Além do preenchimento do PGDI e da distribuição de pontos a partir do acompanhamento do referido plano, outra etapa importante da ADI é o *feedback*. Tavares (2021), ao discorrer sobre a avaliação de desempenho, defende que “a avaliação deve investigar segundo um objetivo e seus resultados devem se voltar para a melhoria da realidade que está sendo avaliada” (Tavares, 2021, p. 276). Nesse sentido, o momento de entrega e análise dos resultados, também conhecido como *feedback*, tem grande relevância no processo de avaliação de desempenho docente quando se considera seu caráter formativo.

É através da análise desse *feedback* que o servidor terá a oportunidade de identificar seus pontos de melhoria e definir novos planos de ação. A equipe gestora por sua vez poderá identificar o que é comum nas dificuldades apresentadas pelos

professores e propor cursos de capacitação. Por este motivo, Tavares (2021) defende que a ADI deve fazer parte de um programa maior que utilize os resultados para estimular a melhoria das ações docentes e possibilitar sua valorização e evolução na carreira.

Na EECL, a comissão afirma que há um *feedback* em relação aos resultados da avaliação de desempenho, conforme é descrito a seguir:

*Então, a vantagem da nossa escola é que o servidor professor é avaliado também interno, né Gislene? O pedagógico prepara a entrevista, não, a avaliação, entrega para os alunos, entrega para eles também avaliar as competências, a qualidade do professor. E isso é entregue para o professor imediatamente, que o pedagógico consolida, compila todos os dados. Beleza. Agora, esse aí, voltado para o SISAD, nós encaminhamos para o SISAD mesmo e aí o servidor tem que dar ciência do que nós devolvemos, ele dá uma lida naquilo que a escola, a comissão, inseriu no sistema. Ele dá ciência de que ele está ciente de que isso aconteceu. Se não estiver de acordo com ele, ele tem direito de entrar com o recurso junto à comissão (M1, Entrevista cedida em 17/10/2024).*

*Tem uma entrega também por escrito. O próprio sistema gera o documento. A notificação. A notificação, o próprio sistema gera essa notificação (M4, Entrevista cedida em 17/10/2024).*

De acordo com a citação acima, o *feedback* acontece de forma virtual, através do SISAD. Os professores acessam o resultado da avaliação a partir da plataforma e declaram que estão cientes da nota. Quem se sentir prejudicado pode solicitar uma revisão e/ou justificativa da nota. O M4 ressaltou, no entanto, que uma cópia impressa do resultado também é entregue aos professores.

Não há menção a momentos individuais de análise dos resultados. De acordo com o M1, essas análises só acontecem se houver solicitação. Essa realidade evidencia o pouco impacto da ADI na atuação docente, pois se o processo fosse valorizado o resultado seria analisado e discutido com mais tempo e critério para que o servidor, no ano seguinte, pudesse desenvolver seu PGDI a partir dos pontos de melhoria apontados na avaliação anterior e, desta forma, promover a melhoria de sua prática.

Considerando ainda o relato do M1, é possível verificar que a escola mantém uma avaliação interna na qual os alunos avaliam os professores e para a qual também há um *feedback*. Como esse assunto não é o foco desta pesquisa e não faz parte das etapas obrigatórias da ADI, ele não será analisado neste trabalho. Entretanto, vale destacar que a existência desta avaliação interna indica que o grupo não é averso à

avaliação e, ao mesmo tempo, questiona a própria ADI, pois se há necessidade de um processo avaliativo paralelo, os objetivos definidos pela SEE-MG para a avaliação oficial podem não estar sendo alcançados.

Enfim, a partir da análise da entrevista com a comissão de desempenho da EECL é possível concluir que a ADI não tem credibilidade junto aos membros da comissão, porque eles não reconhecem que seu desenvolvimento favorece o aprimoramento e valorização dos professores. Alguns dos depoimentos que foram apresentados no decorrer desta análise comprovam essa insatisfação e é importante destacar que eles representam o grupo, porque quando um dos membros falava os outros assentiam com a cabeça ou complementavam a fala. Inclusive, algumas citações foram feitas em pares, porque um membro começava o depoimento e o outro complementava ou concluía.

Verifica-se também que, embora os membros conheçam as normativas, eles demonstram não compreender o caráter formativo do processo e o objetivo das diferentes etapas da avaliação. Merecem destaque dois pontos críticos da implementação do processo na escola-pesquisa. Primeiro, o PGDI que deveria nortear o acompanhamento do trabalho docente é substituído por uma autoavaliação, o que inibe a evolução do servidor, uma vez que a sua prática deixa de ser o foco da avaliação. Outro ponto preocupante é que não há análise dos resultados. O *feedback* ocorre sem uma reunião formal para discussão do porquê da nota obtida e alinhamento de melhorias, se for o caso, para o ano seguinte.

De acordo com Tavares (2021), a avaliação do trabalho docente só contribuirá com a melhoria educacional quando ela influenciar a ação pedagógica. Se não há confiança no processo, *feedback* efetivo e transformação das ações a partir dos resultados, não há mudança, muito menos o aprimoramento da prática docente, conforme é definido na normativa estadual.

#### 4 REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA ADI NA EECL

De acordo com o que foi apresentado anteriormente, esta pesquisa tem o objetivo de compreender como a avaliação de desempenho realizada na escola EECL pode contribuir com o aprimoramento do desempenho docente e da instituição escolar. Para tanto, no decorrer dos capítulos 2 e 3 foram descritos e analisados formulários, instrumentos e práticas utilizados nesta instituição para implementação do processo avaliativo.

Com base nos resultados obtidos, foi construído o presente capítulo que tem o objetivo de propor um Plano de Ação Educacional (PAE) a ser desenvolvido na EECL para potencializar a implementação da ADI e favorecer a formação continuada dos professores. Porém, antes de iniciar a proposição do plano, se faz necessário realizar uma retomada e síntese do que se entende por avaliação de desempenho e o que foi apurado na instituição sobre esse processo.

Neste trabalho, a ADI é compreendida como um instrumento que fomenta a análise e reestruturação da prática, tendo em vista o aperfeiçoamento contínuo do professor e a qualidade do processo educativo. Para tanto, é imperativo que os avaliados participem ativamente da avaliação, compreendam e colaborem com a definição dos seus princípios norteadores e reconheçam o caráter formativo do processo. Defende-se, assim, como Gatti (2014), que a avaliação de desempenho tenha um caráter humanista e transformador.

Estudos recentes sobre a ADI, a exemplo das contribuições de Bernadete Gatti sobre o assunto, indicam a relevância da avaliação de desempenho para a melhoria do cenário educacional. No entanto, muitas escolas ainda não conseguiram desenvolvê-la de forma satisfatória.

Sua implementação, a exemplo do que foi verificado na escola EECL, não tem se traduzido em mais eficiência, qualidade educacional e valorização do trabalho docente. Por este motivo, é comum associar a ADI a uma ação burocrática e sem sentido.

O contraste entre o reconhecimento de que a ADI pode contribuir com aprimoramento do trabalho docente e a pouca valorização do processo dentro das escolas instigaram a realização do presente estudo.

Durante a pesquisa, que se baseou em um estudo de caso, foram realizadas as seguintes atividades: revisão da literatura para compreensão dos termos avaliação

e avaliação de desempenho; estudo bibliográfico para compreender a mudança de paradigmas pela qual a educação nacional tem passado e como a ADI pode contribuir com a adaptação a esta mudança; estudos das normativas que orientam a implementação do processo de ADI nas escolas da rede estadual de Minas Gerais; análise de documentos da EECL com o intuito de verificar a presença do tema ADI na rotina da instituição; realização de entrevista com os membros da comissão de avaliação para compreender o que eles sabem sobre a ADI e como organizam sua implementação; e, por fim, a aplicação de um questionário semiestruturado à equipe diretiva e aos professores efetivos que estão na ativa para verificar qual a opinião e conhecimento que eles têm sobre o processo.

Após a realização das atividades descritas no parágrafo anterior foi possível constatar que, embora a escola realize o processo da ADI considerando as orientações legais, algumas ações desenvolvidas na EECL não estão de acordo com as normas, o que interfere de forma negativa na implementação da ADI. No Quadro 12, estão identificadas as práticas que prejudicam o processo bem como a etapa da pesquisa onde elas foram detectadas.

As inconsistências identificadas na implementação da ADI na EECL se assemelham com o que foi apresentado no relatório *“Professores são importantes – atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”*. Segundo o documento, em 50% dos países pesquisados, a avaliação de desempenho acontece com regularidade. No entanto, eles verificaram que falta tempo para execução do processo, ferramentas adequadas e capacitação dos responsáveis por implementar o processo nas escolas. Em muitos países, ainda que exista um sistema de avaliação docente coerente, falta valorização e orientações que favoreçam o desenvolvimento do professor (OCDE, 2006). Bauer (2021), com base em Stronge (2013), também aponta a dificuldade dos atuais modelos de avaliação de desempenho em apoiar e melhorar a qualidade do ensino por serem desenvolvidos como mera formalidade, sem agregar valor ao processo educativo e promover o aprimoramento docente.

Quadro 12 – Práticas que prejudicam a implementação da ADI na EECL

Problema	Etapa da pesquisa em que foi detectado o problema		
	Análise do PGDI	Análise da entrevista	Análise do questionário
Cumprimento parcial das normas que instituem a ADI.	X	X	X
Falta de conhecimento por parte da comissão de avaliação sobre o conceito de avaliação formativa em que se baseia a ADI,		X	
Tanto os membros da comissão quanto os professores e a equipe diretiva demonstram não compreenderem as legislações que definem a organização da ADI		X	X
Pouco tempo destinado ao estudo e implementação adequada da ADI		X	X
Os servidores não valorizam o atual processo de ADI	X	X	X
O PGDI não é elaborado junto com o diretor	X		X
Alguns professores admitem que fazem cópia do PGDI de um ano para outro			X
O <i>feedback</i> oferecido não deixa claro os pontos de melhoria a serem considerados pelos docentes	X	X	X
A atribuição de pontos não é feita com base no PGDI, mas sim em uma autoavaliação onde o professor preenche a parte II do Termo de Avaliação		X	

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada na EECL, 2024.

Entre os servidores da EECL, verifica-se que há falta de conhecimento tanto do conceito de avaliação quanto do processo avaliativo adotado pela SEE-MG e isso ocorre porque não houve capacitação. A comissão de avaliação e os professores reclamaram desse problema.

Outro ponto que ficou muito evidente, durante a entrevista com a comissão e a análise do questionário aplicado aos docentes e à equipe diretiva, é o fato de o grupo não mencionar experiências exitosas em relação ao processo de avaliação de desempenho. Pelo contrário, são recorrentes as falas em que os servidores se referem à avaliação como um processo obrigatório e uma formalidade que não valoriza o servidor comprometido. Durante a entrevista com a comissão, um dos membros se

queixou do fato de que muitos funcionários que ficaram afastados por licença de saúde, na hora da distribuição de turmas, terem prioridade na escolha, porque o critério de distribuição prioriza tempo de lotação e não a avaliação.

Tendo em vista que o servidor que está afastado por motivo de saúde já tem assegurado seus direitos em relação à manutenção do cargo, evolução na carreira e contagem de tempo para a aposentadoria, não seria apropriado, na distribuição de turmas, priorizar os servidores com melhor desempenho na avaliação? Atualmente, muitas escolas utilizam o resultado da ADI como um dos critérios complementares para distribuição de turmas, mas em uma escola pequena como a EECL isso não valoriza os professores com melhor desempenho, porque o tempo de lotação dificilmente é o mesmo.

Considerando a análise da entrevista com a comissão, bem como a análise do PGDI e do questionário aplicado aos professores e à equipe diretiva, o que se observa é que o processo avaliativo é visto dentro da instituição como uma ação obrigatória, mas que não valoriza o fazer docente e pouco contribui com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. No decorrer das análises foram citados vários trechos que evidenciam a descrença do grupo<sup>10</sup>. Nesse sentido, é possível constatar que a ADI é realizada, mas não há entre os depoimentos dos servidores relatos que a destaquem como uma prática relevante para melhoria da educação ou para a evolução profissional.

Sobre esse aspecto, Silva, Moriconi e Gimenes (2021) alertam para o fato de que quando mal implementada a ADI pode inibir o desenvolvimento profissional. Para que isso não ocorra, o processo deve ser realizado fora das estruturas burocráticas, associar-se de forma positiva aos avaliados e contribuir com a autorregulação da atividade profissional.

Com base no exposto, entende-se que na EECL a implementação da ADI não tem propiciado a valorização e reconhecimento do desempenho eficiente, identificado as ações para o desenvolvimento profissional, aprimorado o desempenho do servidor e tão pouco servido de instrumento de alinhamento das metas individuais com as institucionais, conforme prevê o Decreto nº 44.559/2007 que regulamenta o processo.

Assim sendo, verifica-se que as queixas identificadas no decorrer da pesquisa são legítimas; no entanto, não anulam a importância do processo. Elas evidenciam a

---

<sup>10</sup> Ver citações das páginas 87, 98, 103 e 105.

necessidade de revisão e reestruturação da ADI em favor do aprimoramento docente e fortalecimento do grupo.

O primeiro passo para essa mudança é saber o que se espera de uma avaliação de desempenho, conhecer as legislações que a regem e compreender seus objetivos. Somente a partir desses conhecimentos é que será possível identificar as práticas que destoam da norma e podem impedir a avaliação de cumprir com o seu papel de promover a melhoria da prática docente e do ensino.

Nessa busca pela melhoria, é imprescindível estar ciente de que algumas mudanças não podem ser implementadas pela gestão da escola, porque dependem da ação da SEE-MG. Apesar dessa constatação, os problemas detectados durante a pesquisa serão apresentados e analisados a seguir. A partir de tal análise e considerando as soluções que podem ser realizadas na escola, será definido o PAE.

Para facilitar a análise, os problemas estão dispostos no Quadro 13 que também apresenta as evidências para a existência de cada problema e uma proposta de solução.

Como é possível perceber a partir do Quadro 13, a solução da maior parte dos problemas detectados durante a pesquisa depende de ações que podem ser desenvolvidas pela própria equipe escolar.

Exceto a queixa que diz respeito à falta de normativas que valorizem mais o servidor e definam penalidades para aqueles que não apresentam desempenho satisfatório, cuja solução é de competência exclusiva da SEE-MG, pois não cabe à escola definir normativas; as demais queixas podem ser solucionadas por meio de intervenções da própria equipe gestora e/ou da comissão de avaliação. Por esse motivo, elas vão compor o PAE e serão agrupadas de acordo com a finalidade das intervenções.

Para potencializar a implementação da ADI e a partir dela favorecer a formação continuada dos professores, entende-se que o PAE deve contemplar ações de capacitação que permitam ao grupo ampliar seus conhecimentos acerca da base teórica que fundamenta a existência e os objetivos de uma avaliação de desempenho. Com uma visão ampliada do assunto, será possível que os servidores analisem a própria prática no que diz respeito à ADI e identifiquem os pontos de melhoria.

Quadro 13 – Análise dos problemas identificados na implementação da ADI na EECL

(continua)

<b>Problema</b>	<b>Evidência que o justifica</b>	<b>Proposta de solução</b>
Falta conhecimento por parte da comissão de avaliação quanto ao conceito de avaliação formativa.	Apelo recorrente a uma avaliação punitiva (ver p. 103 e 105).	Capacitação da equipe quanto ao conceito de avaliação formativa que fundamenta as normativas de ADI da rede.
Falta de conhecimento e compreensão das normativas que regem a avaliação de desempenho.	Tanto os avaliados quanto os avaliadores afirmam conhecer as normativas que regem a ADI, no entanto, a implementação realizada na escola se distancia em alguns pontos da orientação legal (ver p. 110).	Estudo das normativas para ampliar compreensão do processo e identificar as práticas da escola que se distanciam da norma.
Pouco tempo para estudo das normativas e desenvolvimento do processo de ADI.	De acordo com as informações do questionário, os servidores afirmam que os momentos de estudo das normativas da ADI não são frequentes. Já a comissão informa que só o presidente recebe capacitação quanto ao processo avaliativo (ver p. 107).	Definição de um cronograma interno que priorize o processo e otimize sua implementação e crie oportunidades de estudo em grupo sobre o tema. Proposição de normas que valorizem o trabalho da comissão e possibilitem a contratação de substitutos durante o período avaliativo, que pode inclusive ser definido pela própria norma.
Pouca valorização do grupo em relação à avaliação devido à falta de consequências.	Tanto na análise do PGDI quanto da entrevista e do questionário, observa-se a insatisfação de alguns servidores quanto à falta de penalidades para os servidores mal avaliados (ver p. 88 e 102).	Proposição de normas que valorizem a profissionalidade em detrimento do tempo de trabalho. Embora não seja possível resolver este problema no âmbito da escola, é importante apresentá-lo, pois ele foi recorrente tanto no questionário quanto na entrevista.
O PGDI não é elaborado junto com o diretor.	No questionário, um dos membros da equipe diretiva ao falar sobre a construção do PGDI, menciona que, devido à falta de tempo, ele não é feito em conjunto como deveria (ver p. 87).	Definição de um cronograma que viabilize encontros individuais entre o diretor e o professor avaliado.

Quadro 13 – Análise dos problemas identificados na implementação da ADI na EECL

(conclusão)

Problema	Evidência que o justifica	Proposta de solução
Cópia do PGDI de um ano para outro.	Durante a análise dos PGDIs, foi constatado que há muita cópia do documento de um ano para o outro. A análise do questionário confirma essa situação, pois alguns professores mencionam a prática da cópia (ver p. 88).	Estudo das normativas para compreensão da importância e forma de preenchimento deste documento.
<i>Feedback</i> que não deixa claro os pontos de melhoria a serem considerados pelo docente.	Na entrevista, a comissão alega que o <i>feedback</i> acontece através do SISAD e que também é entregue ao servidor uma cópia do resultado da avaliação. No entanto, o questionário indica que alguns professores sentem necessidade de um encontro individualizado para análise dos resultados e discussão dos pontos de melhoria (ver p. 93,94 e 112).	Definição de um cronograma que viabilize encontros individuais entre a comissão e o servidor avaliado.
Atribuição de pontos que não considera o PGDI, mas sim uma autoavaliação baseada na Parte II do Termo de Avaliação.	Durante a entrevista foi citado que a comissão atribui os pontos ao servidor a partir de um preenchimento prévio do termo de avaliação, feito pelo próprio servidor, o que funciona como uma autoavaliação. A partir deste documento, o grupo mantém a nota ou a altera de acordo com o desempenho do servidor (ver p. 110).	Interromper a prática, tendo em vista que ela não está de acordo com as orientações legais e basear a avaliação na elaboração e acompanhamento de um PGDI que de fato possibilite o aprimoramento do trabalho docente.

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise do PGDI, entrevista realizada com a comissão de avaliação e questionário aplicado aos professores e equipe diretiva, 2024.

Nesse sentido, o presente plano de ação foi construído com base no referencial teórico estudado durante a pesquisa, dentre os quais se destaca as contribuições de Reifschneider (2008) e Gatti (2021). A primeira autora defende que o processo de avaliação de desempenho deve promover, no maior número de pessoas possível, o desenvolvimento de habilidades e mudanças de comportamento que agreguem valor à organização. Gatti (2021), por sua vez, argumenta que as ações sociais/educacionais que visam promover mudanças conceituais, de atitudes e práticas devem ser realizadas de forma interativa e com participação efetiva dos envolvidos.

Sendo assim, o plano de ação que se propõe para a EECL inicia-se com uma capacitação, cujo objetivo é ampliar os conhecimentos do grupo acerca da ADI e do conceito de avaliação formativa que fundamenta as normativas estaduais sobre o assunto. Na sequência, a proposta é uma análise da prática, contrapondo-a às orientações legais para implementação da ADI. Espera-se com esta ação oferecer ao grupo um momento de reflexão para que ele possa identificar as práticas assertivas e as que se distanciam do uso da ADI para evolução profissional. É muito importante que esta fase seja desenvolvida sem julgamentos ou culpabilização. Os servidores precisam entender este momento de análise como forma de crescimento profissional. É a partir dessa reflexão que se definem as bases para promover as mudanças de prática, comportamentos e atitudes mencionadas por Reifschneider (2008) e Gatti (2021). Por fim, a última ação do plano visa a construção coletiva de um cronograma interno para implementação da ADI que leve em consideração as etapas estabelecidas nas normativas, mas que também seja significativo para o grupo e leve em conta suas especificidades.

Embora as ações sejam interdependentes, elas serão apresentadas separadamente e construídas através da ferramenta 5W2H. Baseada nas perguntas *What* (O quê?), *Why* (Por quê?), *Who* (Quem?), *Where* (Onde?), *When* (Quando?), *How* (Como?) e *How Much* (Quanto?), que justificam seu nome, essa ferramenta auxilia na definição dos principais elementos que orientam a implementação de um plano de ação e por este motivo será utilizada para descrever as ações deste PAE (Nakagawa, 2024).

Uma consideração importante a ser feita, antes de iniciar a apresentação do plano, é que as ações propostas se destinam a todos os funcionários e não apenas aos professores. Tendo em vista que o processo avaliativo precisa ser compreendido por todos os funcionários da escola, envolver apenas o público da pesquisa nas ações

seria contraproducente e iria contra o princípio de engajamento e participação tão importantes em uma avaliação de desempenho, conforme defende Gatti (2021).

Para promover esse engajamento do grupo no que diz respeito à execução da ADI, a primeira ação a ser realizada na escola para desenvolvimento do PAE é a apresentação desta pesquisa ao grupo.

O estudo será apresentado pela pesquisadora, que é funcionária da instituição, e tem o objetivo de sensibilizar os funcionários quanto à importância do tema e da participação efetiva no desenvolvimento do plano.

Após essa exposição, será implementado o PAE apresentado a seguir em três tópicos que foram definidos de acordo com o objetivo de cada ação do plano: capacitação, análise/correção de práticas e definição coletiva de um cronograma para execução das etapas da ADI.

#### 4.1 CAPACITAÇÃO DA EQUIPE – O PRIMEIRO PASSO PARA IMPLEMENTAÇÃO DA ADI

Conforme já mencionado neste trabalho, para que um processo avaliativo obtenha êxito é primordial que tanto avaliadores quanto avaliados tenham domínio do processo, saibam exatamente o que estão fazendo e por quê.

Silva, Moriconi e Gimenes (2021) defendem que a ADI deve ser participativa e fundamentada em uma perspectiva emancipatória<sup>11</sup> que prioriza a participação de todos os envolvidos da concepção à tomada de decisões. Os autores destacam ainda a necessidade de o processo ter um sentido coletivo, impulsionar a reflexão conjunta e a mudança.

Essa não é a realidade na EECL, portanto a primeira ação a ser desenvolvida com vistas a potencializar o processo de implementação da ADI nesta instituição é garantir que os servidores tenham os conhecimentos básicos sobre a avaliação de desempenho e seus regulamentos.

Diante da importância desta ação para o sucesso de todas as outras, é recomendável que haja muito cuidado na seleção do material, planejamento e

---

<sup>11</sup> Um processo de avaliação participativa ancorado na perspectiva emancipatória pressupõe a participação de todos os envolvidos com a ação que se pretende avaliar desde a sua concepção, seu desenvolvimento e finalização interpretativa até a tomada de decisões (Gatti, 2021, p. 181).

execução dos encontros. Eles precisam ser interativos, para que todos os participantes se envolvam e contar com uma base teórica significativa sobre avaliação.

Além do estudo do Decreto nº 44,559/2007 e da Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009, que regulamentam a ADI na rede estadual de Minas Gerais, propõe-se que seja utilizado o texto *“Valorização da docência e avaliação do trabalho docente – o papel da avaliação participativa em um contexto institucional”* de Bernadete Gatti.

O texto em questão relaciona a valorização docente ao desenvolvimento profissional e destaca o uso da avaliação de desempenho de forma participativa e emancipatória, o que converge com a proposta de avaliação formativa e com as normativas estaduais sobre o assunto.

No Quadro 14, é descrita detalhadamente a primeira ação do PAE que diz respeito à capacitação dos servidores.

Uma consideração importante sobre a proposta apresentada acima diz respeito ao estudo do texto teórico. Neste momento, é fundamental que a leitura não seja um ato individual. Os servidores precisam interagir com o texto e com seus pares para apreender os conceitos apresentados pela autora.

Para garantir essa interação, o estudo será dirigido por algumas perguntas que visam alertar o grupo para as ideias principais do texto e direcionar o debate. As perguntas versam sobre os motivos apresentados pela autora para a desvalorização docente e sobre os argumentos que ela utiliza para defender a avaliação de desempenho como um caminho viável para a transformação almejada. As perguntas estão disponíveis no Apêndice E deste trabalho.

Espera-se que o estudo amplie a visão do grupo sobre o uso construtivo da avaliação e lhes permita superar a visão punitiva. Com essa visão ampliada, o próximo passo é compreender melhor as etapas e objetivos da ADI adotada pela SEE-MG. Neste momento, serão estudados o Decreto nº 44.559/2007 e a Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009, a partir do preenchimento de um quadro que explora as etapas e os objetivos da ADI.

Quadro 14 – Capacitação da Comissão de Avaliação e servidores da EECL

Perguntas	Capacitações
O quê?	Capacitação da Comissão de Avaliação e demais servidores da EECL.
Por quê?	Avaliadores e avaliados precisam conhecer os objetivos, etapas e fundamentação do processo de avaliação de desempenho.
Quem?	A ação será desenvolvida pela pesquisadora, que é especialista da educação básica na escola, com o apoio da Comissão de Avaliação e da equipe diretiva/pedagógica e demais servidores da escola.
Onde?	Na sede da própria escola, através de reuniões presenciais e disposição de material informativo sobre o assunto na pasta virtual que é compartilhada com todos os funcionários da instituição.
Quando?	Nas reuniões coletivas obrigatórias, de acordo com o cronograma a ser definido com a equipe diretiva e com a comissão. A quantidade de reuniões necessárias pode variar em virtude do volume de atividades que o grupo conseguir desenvolver por encontro. Acredita-se que serão necessários pelo menos três encontros para executar esta primeira etapa do plano. No Apêndice D, é possível verificar o cronograma completo do PAE que será apresentado para análise da equipe diretiva e da comissão de avaliação. Ele poderá sofrer alterações para atender às necessidades da escola.
Como?	<p>1º) Conversa com a equipe diretiva e comissão de avaliação sobre a pesquisa e análise do cronograma de capacitação a ser desenvolvido com os servidores da escola.</p> <p>2º) Apresentação dos resultados desta pesquisa aos funcionários da EECL.</p> <p>3º) Estudo do texto <i>“Valorização da docência e avaliação do trabalho docente – o papel da avaliação participativa em um contexto institucional”</i> de Bernadete Gatti para ampliar os conhecimentos acerca do que é avaliar e avaliação formativa. As perguntas que direcionarão o estudo estão disponíveis no Apêndice E.</p> <p>4º) Estudo do Decreto nº 44.559/2007 e da Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009 que regulamentam a ADI na rede estadual de Minas Gerais.</p> <p>5º) Preenchimento de um quadro para identificação das etapas do processo de ADI e suas respectivas funções. O quadro deve ser divulgado de forma impressa e na pasta virtual da escola para que todos os servidores da escola tenham acesso a essas informações (Apêndice F).</p>
Quanto?	Para realização das tarefas serão utilizados apenas materiais que já fazem parte da rotina da escola: papéis, computador com acesso à internet, lousa digital e impressora. Portanto, não haverá custo que demande investimento extra.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Todos os encontros e atividades devem ser registrados para consultas futuras, identificando data, ação desenvolvida, resultado alcançado e participantes. Posteriormente, no momento de construção do cronograma com as etapas de desenvolvimento da ADI, o grupo poderá lançar mão dos registros efetuados em cada encontro, fazendo as adaptações necessárias para que o texto seja objetivo e de fácil compreensão. O material deve ser disponibilizado também na pasta virtual da instituição para facilitar o acesso posterior.

Tendo em vista o compromisso de respeitar a carga horária dos servidores e, considerando que há muitos temas a serem discutidos nos momentos de estudo coletivo (dias escolares, módulo semanal e/ou mensal), é imprescindível que os encontros sejam produtivos e que o cronograma de capacitação seja apresentado aos servidores com antecedência para que eles possam sugerir mudanças, caso sintam necessidade.

Concluída a etapa de capacitação, os servidores serão convidados a analisar a implementação da ADI na EECL, com base no que foi aprendido sobre a avaliação. As etapas para execução desta atividade serão descritas na próxima seção.

#### 4.2 IDENTIFICAÇÃO E CORREÇÃO DE PRÁTICAS QUE ESTÃO EM DESACORDO COM A NORMATIVA

Como sequência da atividade anterior, a intervenção proposta no Quadro 15 orienta para uma reflexão da prática.

Depois de compreender quais são os objetivos da ADI e entender suas etapas de implementação, o grupo possui condições de analisar a forma como a avaliação de desempenho vem sendo realizada na EECL.

A ideia é instigar a reflexão a partir do preenchimento de um quadro que explora as etapas de desenvolvimento da ADI e exige a análise do grupo sobre como essas têm sido desenvolvidas na escola e se precisam ser alteradas ou não.

A partir do Quadro 15, é possível identificar a organização sugerida para esta ação.

Quadro 15 – Identificação e correção de falhas na implementação da ADI na EECL

<b>Perguntas</b>	<b>Ações</b>
O quê?	Comparar a implementação da ADI desenvolvida na EECL com as etapas definidas nos regulamentos para identificar os pontos de melhoria e fazer as correções necessárias.
Por quê?	É importante que os envolvidos no processo avaliativo consigam identificar e corrigir as falhas do processo de implementação da ADI por conta própria através de um processo de reflexão da prática.
Quem?	A ação será desenvolvida pela pesquisadora, que é especialista da educação básica na escola, com o apoio da Comissão de Avaliação e da equipe diretiva/pedagógica e demais servidores da escola.
Onde?	Na sede da própria escola, através de reuniões presenciais.
Quando?	Em uma das reuniões coletivas obrigatórias, de acordo com o cronograma disponível no Apêndice D, que deverá ser analisado e aprovado pela equipe diretiva em parceria com a comissão de avaliação e a pesquisadora. Para obter um resultado mais significativo, seria interessante garantir que esta etapa fosse desenvolvida em uma única reunião para que o processo reflexivo não fosse interrompido. Isso significa que esta reunião deverá ter uma duração de tempo maior que as outras. O ideal é que neste dia toda a reunião seja destinada a esta ação.
Como?	1º) Preenchimento em grupo de um quadro que traz as etapas do processo avaliativo identificadas na ação anterior e propõe a análise da prática a partir das seguintes perguntas: Como desenvolvemos esta etapa? Está correto? Como podemos melhorar/corrigir nossa prática? (Apêndice G). 2º) Socialização das respostas. 3º) Produção de um quadro único com o que melhor representa o grupo e divulgar de forma impressa e na pasta virtual da escola.
Quanto?	Para realização das tarefas serão utilizados apenas materiais que já fazem parte da rotina da escola: papéis, computador com acesso à internet, projetor e impressora. Portanto, não haverá custo que demande investimento extra.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Embora pareça simples, e possa ser realizada em apenas um encontro, esta ação é muito significativa para a mudança de postura do grupo. Ela oferece aos servidores a oportunidade de analisar e refletir sobre a sua participação na ADI e sobre o desenvolvimento do processo como um todo. Eles também terão a oportunidade de indicar as alterações que devem ser realizadas com o intuito de aperfeiçoar a implementação da avaliação de desempenho na escola.

Neste momento, é muito importante retomar o uso da ADI como forma de fortalecimento da equipe para incentivar o engajamento do grupo. Ainda que a valorização docente via avaliação de desempenho dependa de ações da SEE-MG,

isso não diminui o seu valor enquanto instrumento capaz de promover a reflexão e a melhoria da prática dentro das escolas.

A desvalorização da educação no Brasil, segundo Gatti (2021), está associada às condições precárias em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em muitas escolas brasileiras. Da falta de infraestrutura à ausência de apoio às equipes escolares, tudo contribui para a precariedade da educação. No entanto, de acordo com a autora, as mudanças necessárias para essas condições exigem tempo, “conhecimento, senso de realidade, políticas específicas, planejamento e ações bem dirigidas” (Gatti, 2021, p. 173).

A autora destaca ainda que é preciso ir além das intenções não materializadas e estimular políticas educacionais mais estruturantes e interdependentes, bem como movimentos intrarredes escolares e intraescolas. É por isso que os professores precisam compreender o valor da avaliação para além de uma ação burocrática que permite acesso à evolução na carreira. Ela deve ser considerada com base em seu potencial de fortalecimento do grupo a partir de um ciclo de análise e alteração da prática. “É um movimento sociocultural, impulsionado pela escolha de mudar, em que há necessidade de ações tanto individuais como sociais para transformação de uma dada condição” (Gatti, 2021, p. 174).

Uma vez que os professores perceberem esse potencial da ADI, ela deixará de ser um processo burocrático, despertará o interesse dos docentes e poderá contribuir com seu crescimento pessoal, profissional e da instituição escolar como um todo.

A oportunidade de refletir sobre a prática, no que diz respeito à implementação da ADI, é um convite à mudança de postura de forma intencional e coletiva. É uma oportunidade de vivenciar a avaliação participativa e emancipatória (Gatti, 2021), no qual o grupo, respeitadas as prerrogativas legais, define os termos em que esta mudança vai ocorrer.

Nesse sentido, a reflexão da prática, a intencionalidade e o engajamento dos envolvidos são essenciais para o sucesso desta ação. Cada servidor precisa compreender e se comprometer com as ações definidas para que a mudança de conceitos, práticas e atitudes se torne uma realidade a ser construída pelo grupo.

### 4.3 ORGANIZAÇÃO COLETIVA DE UM CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA ADI

Na terceira etapa do PAE, os servidores são convidados a definir o cronograma de execução da ADI que melhor se adequa à rotina deles e da escola.

Como eles tiveram a oportunidade de vivenciar as etapas anteriores do plano, é esperado que já compreendam como deve ser organizada a ADI; portanto, a elaboração do cronograma não será complicada. O grupo terá condições técnicas de definir qual o melhor período para a realização de cada etapa, levando em conta as programações internas da escola para que não haja sobrecarga de atividades.

O Quadro 16 traz o passo a passo para a organização desta intervenção.

Quadro 16 – Organização de cronograma para reestruturação da ADI na EECL

Perguntas	Ações
O quê?	Definir coletivamente um cronograma para execução da ADI, contemplando as seguintes etapas: preenchimento/acompanhamento do PGDI e avaliação final.
Por quê?	Para organizar com antecedência o processo e garantir que todos estejam cientes da programação.
Quem?	Comissão de Avaliação com o apoio da equipe diretiva.
Onde?	Na sede da própria escola, através de reuniões presenciais.
Quando?	Em uma das reuniões coletivas obrigatórias, de acordo com o cronograma disponível no Apêndice D que deverá ser analisado e aprovado pela equipe diretiva em parceria com a comissão de avaliação e a pesquisadora.
Como?	1º) Análise do quadro elaborado na ação anterior e identificação do melhor período para desenvolver cada etapa. 2º) Divulgação do cronograma produzido de forma impressa e na pasta virtual da escola (Apêndice H).
Quanto?	Para realização das tarefas serão utilizados apenas materiais que já fazem parte da rotina da escola: papéis, computador com acesso à internet, projetor e impressora. Portanto, não haverá custo que demande investimento extra.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme foi possível perceber na última etapa do plano, os servidores planejam como o processo de avaliação será desenvolvido no decorrer do ano letivo.

Neste momento, além de levar em consideração os conhecimentos adquiridos sobre avaliação e sobre as orientações legais da avaliação de desempenho na rede estadual de Minas Gerais, os servidores deverão observar as sugestões de mudança

que eles definiram na etapa anterior do plano. Ou seja, eles devem organizar as ações de implementação da ADI na escola, com base nas orientações legais e nas correções que eles mesmos definiram para o processo.

É importante que esta atividade seja desenvolvida a partir do calendário letivo indicado pela SEE-MG para que as datas se adequem à rotina escolar e não sobrecarregue os envolvidos. É imprescindível também não perder de vista as seguintes situações:

- o cronograma de preenchimento do PGDI junto com o diretor deve ser feito considerando o horário de módulo dos professores;
- a função de observação e acompanhamento do PGDI deve ser dividida entre os membros da comissão de avaliação;
- é preciso garantir encontros da comissão para registro das observações e ações desenvolvidas;
- abrir uma pasta virtual para os professores arquivarem registros escritos, fotográficos e vídeos relativos às suas práticas exitosas pode ser produtivo para análise da comissão, bem como a criação de uma planilha para acompanhamento do cumprimento de ações obrigatórias a ser preenchida pela equipe diretiva e pedagógica no decorrer do ano letivo;
- considerando que a escola tem uma avaliação interna dos professores<sup>12</sup>, na qual os alunos avaliam o desempenho docente, talvez seja interessante o grupo disponibilizar os resultados desta avaliação para a comissão. A decisão de utilizá-la ou não deve ser definida coletivamente;
- é preciso garantir que durante o período de avaliação final a escola faça uma organização de pessoal de modo que outras pessoas substituam os membros da comissão para que eles possam se dedicar com tranquilidade ao processo sem precisar vir extraturno;
- a definição do cronograma de *feedback* também deve considerar o horário de módulo dos professores e garantir que todos recebam um retorno individual e justificado de seu resultado;
- Ainda sobre o *feedback*, é fundamental que a comissão identifique as principais dificuldades apontadas pelos servidores e, a partir delas, indiquem à equipe diretiva

---

<sup>12</sup> Prática descrita pelo M1 durante a entrevista com os membros da comissão de avaliação. Ver citação da p. 112.

os temas a serem considerados na capacitação em serviço. Dificuldades mais específicas que apenas um ou outro professor apresenta pode ser orientada e acompanhada de forma individual, mas aquelas que são apresentadas por um grupo maior precisam ser contempladas nas capacitações em serviço.

Em síntese, o plano que se propõe neste documento tem o objetivo de fomentar uma mudança de paradigmas no que diz respeito à compreensão e à implementação da ADI na EECL. Acredita-se, assim, como Gatti (2021), que

Processos avaliativos, pensados e implementados numa visão participativa, podem criar condições para reflexão e mudanças, dependendo de como são postos em ação, de como são compartilhados por todos aqueles que estarão empenhados em uma reflexão aprofundada sobre um dado contexto, uma dada situação (Gatti, 2021, p. 176).

Considerando o exposto, as ações propostas no PAE que, em sua maioria, tem caráter conceitual e reflexivo visam ampliar o conhecimento dos servidores sobre o tema e a partir deste ponto criar momentos para a análise, reflexão e alteração da prática. Desta forma, o servidor será capaz de olhar para a implementação da ADI com criticidade e com condições de identificar o que está certo e o que pode ser melhorado. Uma vez que os pontos que precisam de mudança sejam identificados, os servidores devem propor as ações de intervenção e o cronograma para sua execução.

Todo o processo de desenvolvimento do PAE, que envolve estudo, reflexão da prática e proposição de melhorias, será realizada pelos servidores de forma coletiva para que todos estejam inteirados das ações e se sintam comprometidos e engajados com a transformação almejada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual contexto socioeconômico exige um perfil de cidadão que seja autogerido e motivado a aprender ao longo da vida. Esta demanda está intimamente relacionada ao trabalho docente, uma vez que somente com profissionais qualificados, que atuem em comunidades de aprendizagem comprometidas com a qualidade do ensino, é que este cidadão poderá se desenvolver, conforme defendem Burgos e Bellato (2019). Neste cenário, a ADI se torna relevante desde que assuma o objetivo de valorizar o trabalho docente e fomentar um avanço contínuo em suas condições profissionais.

Desde a década de 90, quando a Nova Gestão Pública ganhou destaque no Brasil, a avaliação de desempenho tem sido reconhecida e estudada enquanto instrumento de análise e valorização do trabalho docente. Entre erros e acertos, ela tem se tornado um mecanismo importante na busca por mais qualidade e produtividade na educação.

Seguindo uma tendência mundial de busca por uma educação que ofereça ao cidadão os conhecimentos básicos para a vida na sociedade contemporânea, o Brasil lança mão de alguns dispositivos legais com o intuito de incentivar a eficiência no serviço público. No caso específico da educação, o objetivo é estimular a eficiência do trabalho docente através de normas que avaliam o seu desempenho e definem sua formação. A título de exemplo, é possível citar o §1º, inciso III, do art. 41 da CF, incluído pela EC nº 19/1998 que apresenta a avaliação de desempenho como um processo obrigatório para se adquirir e manter a estabilidade do servidor público.

Na prática, essa normatização se traduz na obrigatoriedade da avaliação de desempenho para aferir a qualidade dos serviços prestados, identificar os pontos de melhoria e, em último caso – e resguardado o direito de defesa – dispensar o servidor, caso ele não possa realizar as funções inerentes ao cargo. Nesta configuração, a ADI torna-se obrigatória no serviço público.

Minas Gerais, atendendo à legislação federal, instituiu a ADI para os servidores públicos da rede. Atualmente, o processo destinado aos funcionários que atuam nas escolas é regulamentado pelo Decreto nº 44.559/2007 e pela Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009. Apesar de ser obrigatório para a evolução na carreira, a implementação do processo não cumpriu com os objetivos propostos nas

normativas, dentre eles o de estimular a eficiência no serviço público e favorecer o aprimoramento do trabalho docente, que é o foco desta pesquisa.

Conforme Silva, Moriconi e Gimenes (2021) observam, no Brasil, embora as avaliações docentes sejam comuns e periódicas, elas apresentam caráter burocrático e não favorecem a reflexão sobre a prática entre os professores.

Os resultados obtidos a partir da pesquisa realizada na EECL corroboram com o que foi exposto pelos autores acima e se assemelham a outros estudos realizados sobre o tema, a exemplo do relatório *“Professores são importantes – atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”*, produzido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do artigo *“Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica”*, produzido por Vaillant (2006) e que apresenta uma análise do contexto de atuação dos professores latino-americanos.

Embora a avaliação de desempenho tenha o potencial de aprimorar o trabalho docente e promover o fortalecimento da equipe através do engajamento de todos em prol da educação; na prática, problemas relacionados ao entendimento do processo, conhecimento das legislações e falta de um sistema claro e eficiente de uso dos dados da avaliação para valorização dos professores têm feito com que a ADI seja vista com desconfiança dentro das escolas.

Para contornar esse problema de entendimento do processo avaliativo, o Sistema de Avaliação de Desempenho realizado no Chile, que tem se destacado como referência no processo, foi construído mediante contribuições escritas dos professores. Embora o sistema tenha amplitude nacional, as pessoas que participam do processo tiveram a oportunidade de opinar sobre a definição dos critérios que seriam utilizados (OCDE, 2006). Tal postura, além de divulgar o processo entre o grupo, tende a ser mais justo ao considerar os anseios dos profissionais no que diz respeito à execução de um processo que de fato valorize o seu trabalho.

É importante destacar que, ao se falar em valorização, o termo não está diretamente associado a aumento salarial. De acordo com o relatório supracitado, oferecer aos docentes períodos de licenças remuneradas e incentivos para estudo são opções de valorização que podem ser eficazes (OCDE, 2006). Em todo caso, a SEE-MG precisa rever o uso dos resultados da avaliação e valorizar os bons servidores. A configuração atual não favorece essa valorização, pois critérios

relacionados a tempo de serviço e lotação têm prioridade na concessão de benefícios, em detrimento da avaliação de desempenho.

Alguns dos problemas apontados pelos professores no decorrer desta pesquisa, no que diz respeito à ADI, só poderão ser resolvidos pela SEE-MG, pois dependem da proposição de normas que priorizem a profissionalidade em detrimento do tempo de serviço e/ou lotação. Outras queixas, porém, podem e devem ser revistas dentro da própria instituição. Foi considerando esse segundo grupo que o PAE, proposto neste trabalho, foi desenvolvido.

O plano considera, como base de suas ações, que tanto avaliados quanto avaliadores devem conhecer o processo de avaliação para ele ter validade. Para revitalizar o conhecimento do grupo sobre avaliação, foi sugerido, no decorrer do PAE, ações de capacitação, reflexão/alteração da prática e construção coletiva de um cronograma de implementação da ADI. O objetivo é estimular a evolução profissional mediante o senso de responsabilização pelos resultados da escola e o protagonismo do grupo. Espera-se que o plano favoreça a construção da autonomia e crescimento da instituição, conforme é proposto por Gatti (2021), ao descrever a avaliação participativa baseada numa perspectiva reflexiva e emancipatória.

É preciso ressaltar, entretanto, que as ações do PAE podem favorecer a evolução profissional bem como o fortalecimento do grupo, porém, não anulam a necessidade de a SEE-MG rever o uso que faz dos resultados da ADI. Não se trata de punir ou excluir os servidores que precisam aprimorar sua prática, mas sim de garantir a eles suporte para melhoria da prática. Ao mesmo tempo, os servidores mais dedicados devem ter acesso a benefícios, sejam individuais ou coletivos, que os incentivem a prosseguir comprometidos com o trabalho.

Infelizmente, desde o início da reforma da administração pública até os dias atuais, o tempo de serviço continua se sobrepondo à profissionalidade na concessão de benefícios aos servidores. Nesse sentido, o princípio de eficiência fica comprometido, pois a própria gestão não investe em mecanismos que assegurem seu desenvolvimento. A ADI, por exemplo, foi criada com o intuito de promover a eficiência da educação através do aprimoramento do trabalho docente. Entretanto, na prática, seus resultados são subutilizados, não estimulam o aperfeiçoamento profissional e tampouco valorizam os professores que estão comprometidos com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova nacionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BAUER, A. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, B. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2021. (Coleção formação de professores).
- BERTO, R. M. V. S.; NAKANO, D. N. A produção científica nos anais do Encontro Nacional de Engenharia de Produção: um levantamento de métodos e tipos de pesquisa. **Production**, v. 9, n. 2, p. 65-67, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/CX834BnHRMbj4RwmGNJ8Xfk/?lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2024.
- BOUDETT, K. P.; CITY, E.; MURNANE, R. J. **Data Wise: guia para o uso de evidências na educação**. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 abr. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2021: indicador de nível socioeconômico do SAEB 2021**. Brasília: Inep, 2023a. (Nota técnica). Disponível em: [https://download.inep.gov.br/areas\\_de\\_atuacao/Indicadores\\_de\\_nivel\\_Nota\\_tecnica\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tecnica_2021.pdf). Acesso em: 02 abr. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultado do IDEB 2021**. Brasília: Inep, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 02 abr. 2024.
- BRICEÑO-LEÓN, R. Quatro modelos de integração de técnicas qualitativas e quantitativas de investigação nas ciências sociais. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Orgs.). **O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003. p. 157-183. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/d5t55/pdf/goldenberg-9788575412510-11.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.
- BROOKE, N. A reforma educacional no mundo globalizado. In: BROOKE, N. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012 p. 325-332.
- BROOKE, N.; REZENDE, W. S. **Os dilemas da gestão escolar**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. (Versão digital disponibilizada na plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar).

BRULON, V.; VIEIRA, M. M. F.; DARBILLY, L. Choque de gestão ou choque de racionalidades? O desempenho da administração pública em questão. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 19, n. 1, p. 1-34, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/Yy7McFpjfK4z7NmShnjy3vn/>. Acesso em: 02 abr. 2023.

BURGOS, M. **Novas demandas, novos conflitos e a responsividade escolar**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2023. (Versão digital disponibilizada na plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar).

BURGOS, M.; BELLATO, C. Gerencialismo e pós-gerencialismo: em busca de uma nova imaginação para as políticas educacionais no Brasil. **Revista Sociologia e Antropologia**, v. 9, n. 3, p. 919-943, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sant/v9n3/2238-3875-sant-09-03-0919.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

CASTRO, M. B. M.; CASTRO, M. A.; JACOB, M. M. C. Princípio da eficiência da administração pública: qualidade de serviços prestados à sociedade. **Revista Científica Semana Acadêmica**, n. 113, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/principio-da-eficiencia-da-administracao-publica-qualidade-de-servicos-prestados-sociedade>. Acesso em: 02 abr. 2023.

COELHO, S. B. R.; LINHARES, C. Gestão participativa no ambiente escolar. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, ano 3, n. 1, 2008. (Versão digital disponibilizada na plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar).

DI PIETRO, M. S. Z. **Direito administrativo**. 29. ed. rev. atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

DIZ, L. L. M. **Avaliação do desempenho de professores na Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2020. 201 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://mestrado.caedufff.net/wp-content/uploads/2021/03/LUCIENE-LABOISSI%C3%88RE-MATA-DIZ.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

DUSI, C. S. C. O. **Os efeitos da gestão para resultados na educação: uma análise das políticas públicas educacionais de sete estados brasileiros**. 2017. 274f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31297/31297.PDF>. Acesso em: 24 mai. 2023.

ESCOLA ESTADUAL CLARICE LISPECTOR. **Projeto Político Pedagógico**. 2014.

EURYDICE. Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura. **A carreira docente na Europa: acesso, progressão e apoios**. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2018. Disponível em: <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1>. Acesso em: 30 out. 2023.

GAJARDO, M. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: BROOKE, N. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 333-338.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 373-384, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/bbJ9b8YpTbBsSVdQ57MwxJv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2024.

GATTI, B. A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, B. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2021. (Coleção formação de professores).

GUIMARÃES, T. A.; NADER, R. M.; RAMAGEM, S. P. Avaliação de desempenho de pessoal: uma metodologia integrada ao planejamento e à avaliação organizacionais. **Revista de Administração Pública**, v. 32, n. 6, p. 43-61, 1998. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/7775>. Acesso em: 10 mar. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **Programa Jovem de Futuro**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/como-funciona>. Acesso em: 10 nov. 2024a.

INSTITUTO UNIBANCO. **SIGAE/Jovem de Futuro**. Disponível em: <https://sigae.institutounibanco.org.br/>. Acesso em: 23 jun. 2024b.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. (Versão digital disponibilizada na plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar).

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 71-80. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=790129&forceview=1>. Acesso em: 05 mar. 2024.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, ano 3, n. 12, p. 1-7, 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

MACHADO, M. C. S. **A gestão estratégica como o caminho para implantação da gestão integrada e participativa no sistema educacional**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2023. (Versão digital disponibilizada na plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar).

MARQUES, E. **Mude a vida**. São Paulo: Filosoft, 2005.

MEIRELLES, H. L. **Direito administrativo brasileiro**. 42. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 43.576, de 09 de setembro de 2003**. Estabelece as diretrizes para a elaboração dos anteprojetos de lei dos planos de carreiras na administração pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/43576/2003/>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 43.672, de 04 de dezembro de 2003**. Estabelece as diretrizes e critérios e os sistemas de 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. Belo Horizonte, 2003b. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/44559/2007/>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003**. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Belo Horizonte, 2003c. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LCP/71/2003/?cons=1>. Acesso em: 05 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 15 out. 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 44.559, de 29 de junho de 2007**. Regulamenta a avaliação de Desempenho Individual do servidor estável ocupante de cargo efetivo do detentor de função pública da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/44559/2007/>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.182, de 28 de setembro de 2009**. Altera os decretos nº 43.764, de 16 de março de 2004, nº 44.559, de 29 de junho de 2007, e nº 44.986, de 19 de dezembro de 2008. Belo Horizonte, 2009a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/45182/2009/>. Acesso em: 05 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110, de 06 de julho de 2009.** Define metodologia de Avaliação de Desempenho Individual – ADI – E Avaliação Especial de Desempenho – AED – dos servidores em exercício na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009b. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/planejamento/documento/resolucao-conjunta-seplagsee-no-7110-de-06-de-julho-de-2009#:~:text=julho%20de%202009-.Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Conjunta%20Seplag%2FSEE%20n%C2%BA%207.110%2C%20de,06%20de%20julho%20de%202009&text=Define%20metodologia%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de,de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Minas%20Gerais>. Acesso em: 02 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais:** Lei 869, de 5 de julho de 1952. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2020a. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/38821/3/EFP%20atualizada%202020-07-1%C2%AAed-julho.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

MINAS GERAIS. **Memorando-Circular nº 34/2020/SEE/SG:** orientações complementares sobre regime especial de atividades não presenciais/regime especial de teletrabalho, conforme Resolução SEE nº 4.310, de 17 de abril de 2020. Belo Horizonte, 2020b. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESC\\_OLAR/Boletim\\_maio/Memorando-Circular\\_n%C2%BA\\_34\\_2020\\_SEE\\_SG\\_-\\_GABINETE.pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESC_OLAR/Boletim_maio/Memorando-Circular_n%C2%BA_34_2020_SEE_SG_-_GABINETE.pdf). Acesso em: 05 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEPLAG nº 043, de 22 de maio de 2020.** Estabelece os procedimentos pertinentes à assinatura e à ciência do servidor, em meio eletrônico, na realização das etapas referentes aos processos de Avaliação de Desempenho dos servidores da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual. Belo Horizonte, 2020c. Disponível em: [http://trilhasdosaber.meioambiente.mg.gov.br/pluginfile.php/39458/mod\\_page/content/133/RESOLUCAO\\_SEPLAG\\_N\\_043\\_DE\\_22\\_DE\\_MAIO\\_DE\\_2020.pdf](http://trilhasdosaber.meioambiente.mg.gov.br/pluginfile.php/39458/mod_page/content/133/RESOLUCAO_SEPLAG_N_043_DE_22_DE_MAIO_DE_2020.pdf). Acesso em: 02 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 48.187, de 06 de maio de 2021.** Altera o Decreto nº 44.559, de 29 de junho de 2007, que 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. Belo Horizonte, 2021a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/48187/2021/>. Acesso em: 05 abr. 2023

MINAS GERAIS. **Resolução SEPLAG nº 042, de 11 de junho de 2021.** Dispõe sobre a metodologia, os critérios e os procedimentos da avaliação de Desempenho por Competências dos servidores e gestores públicos da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual. Belo Horizonte, 2021b. Disponível em: [https://www.ead.planejamento.mg.gov.br/pluginfile.php/12632/mod\\_page/content/31/resolucao\\_seplag\\_042\\_2021\\_publicacao.pdf](https://www.ead.planejamento.mg.gov.br/pluginfile.php/12632/mod_page/content/31/resolucao_seplag_042_2021_publicacao.pdf). Acesso em: 02 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.925, de 10 de novembro de 2023.** Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-no-4-925-2023/>. Acesso em: 15 out. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024.** Estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1jL7M46EqUnwFaZIWe\\_6tBX3PTPLzfgG/view](https://drive.google.com/file/d/1jL7M46EqUnwFaZIWe_6tBX3PTPLzfgG/view). Acesso em: 23 jun. 2024.

MINHOTO, M. A. P.; PENNA, M. G. O. Valorização do magistério ou darwinismo profissional? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 70, p. 149-164, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VBJ8CNcnd3BNk7VzZWBzvqt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2024.

NAKAGAWA, M. **Ferramenta: 5W2H** – plano de ação para empreendedores. Disponível em: <https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso: 15 out. 2024.

NEUBAUER, R. N.; SILVEIRA, G. T. Gestão dos sistemas escolares – quais caminhos perseguir? In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Eds.). **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. Rio de Janeiro: Campus, 2008. (Versão digital disponibilizada na plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar).

NOGUEIRA, D. X. P.; JESUS, G. R.; CRUZ, S. P. S. **Avaliação de desempenho docente no Brasil: desvelando concepções e tendências**. **Linhas Críticas**, v. 19, n. 38, p. 13-32, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4079>. Acesso em: 02 abr. 2023.

NOVAES, G. T. F. Padrões de desempenho na avaliação docente e profissionalidade docente. In: GATTI, B. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2021. (Coleção formação de professores).

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006. (Relatório de Pesquisa). Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/professores-sao-importantes\\_9789264065529-pt](https://www.oecd-ilibrary.org/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt). Acesso em: 10 ago. 2024.

PONTES, B. R. **Avaliação de desempenho: nova abordagem**. 11. ed. São Paulo: LTR, 2010.

QEDU. **Taxas de rendimento por etapa escolar em Minas Gerais**. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/taxas-rendimento>. Acesso em: 20 jan. 2022.

REIFSCHNEIDER, M. B. Considerações sobre avaliação de desempenho. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 58, p. 47-58, 2008.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tQBqVRcQ4GBrbtvzhV89jk/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso: 15 out. 2024.

ROLDÃO, M. C. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. (Versão digital disponibilizada na plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar).

ROLDÃO, M. C.; ALMEIDA, S. Conceitos e ambiguidades. In: ROLDÃO, M. C.; ALMEIDA, S. **Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores: direção-geral da escola 2018**. Lisboa: Ministério da Educação, 2018. p. 37-49.

Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf).

Acesso em: 05 mar. 2024.

SILVA, V. G.; MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S. Uso de resultados dos alunos em testes padronizados na avaliação docente esclarecendo o debate. In: GATTI, B. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2021. (Coleção formação de professores).

SOARES, J. F. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, p. 141-152, 2016. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3157/2892>. Acesso em:

05 mar. 2024.

SOUSA, S. M. Z. Avaliação e carreira do magistério – premiar o mérito? **Revista Retratos da Escola Brasileira**, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, 2008. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7373515/mod\\_resource/content/1/document.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7373515/mod_resource/content/1/document.pdf). Acesso em: 17 set. 2023.

TAVARES, M. R. Ética na avaliação do trabalho docente. In: GATTI, B. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2021. (Coleção formação de professores).

VAILLANT, D. Atrair e reter bons profissionais na profissão de ensino: políticas na América Latina. **Revista de Educación (Madrid)**, n. 340, p. 117-140, 2006.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/277269184\\_Atraer\\_y\\_retener\\_buenos\\_profesionales\\_en\\_la\\_profesion\\_docente\\_politicas\\_en\\_Latinoamerica](https://www.researchgate.net/publication/277269184_Atraer_y_retener_buenos_profesionales_en_la_profesion_docente_politicas_en_Latinoamerica). Acesso em: 16

ago. 2024.

ZATTI, A. M. **Avaliação do desempenho docente nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil e sua relação com a remuneração**. 2017. 48f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/c2e3cfc6-0e75-47ce-bb3d-7b1046abacc9/full>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ZATTI, A. M.; MINHOTO, M. A. P. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e188993, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jGQCmDyNY39SQHMhfcQhhNb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2023.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a comissão de avaliação

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Para iniciarmos a entrevista, peço a você que se apresente, informando nome, função, há quanto tempo está na comissão de avaliação e como foi selecionado para esta função.

2) Na sua opinião, qual a relevância do processo de avaliação de desempenho para o servidor e para a instituição como um todo? **(Espera-se que o servidor fale sobre os objetivos da ADI, mas se isso não acontecer serão acrescentadas as seguintes perguntas complementares).**

2.1) Na sua opinião, quais devem ser os objetivos de uma ADI?

2.2) O trabalho feito pela comissão e pela equipe gestora favorece o desenvolvimento desses objetivos?

3) Como a comissão organiza o processo de ADI? **(Espera-se que o servidor fale sobre as legislações, instrumentos e tempo destinado ao processo, caso isso não ocorra, serão apresentadas as seguintes perguntas complementares).**

3.1) Dentre as legislações que regem o processo de ADI, quais vocês utilizam para nortear o trabalho?

3.2) Vocês receberam treinamento para exercer a função de membro da Comissão de ADI e/ou têm tempo reservado para estudo e organização das ações?

3.3) Quantas vezes vocês se reúnem, por ano, para realizar o processo avaliativo?

4) A partir da divulgação do resultado da avaliação, como é realizado o *feedback*? Ele contribui com o aprimoramento do desempenho do servidor?

5) Quais os principais benefícios e desafios na implementação da ADI? Se pudesse fazer alguma alteração no processo, qual seria?

**APÊNDICE B – Questionário com os professores efetivos da EECL****QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES EFETIVOS DA EECL****DADOS GERAIS**

## 1) Sexo

A-  FemininoB-  Masculino

## 2) Idade

A-  Entre 20 e 30 anosB-  Entre 30 e 40 anosC-  Entre 40 e 50 anosD-  Acima de 50 anos

## 3) Área de atuação

A-  Professor(a) de Língua PortuguesaB-  Professor(a) de MatemáticaC-  Professor(a) de HistóriaD-  Professor(a) de GeografiaE-  Professor(a) de Educação FísicaF-  Professor(a) de Química

## 4) Tempo de efetivo exercício na função

A-  Menos de 5 anosB-  Entre 5 e 10 anosC-  Entre 10 e 20 anosD-  Mais de 20 anos

## 5) Formação acadêmica

- A-  Licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica
- B-  Pós-graduação lato sensu
- C-  Pós-graduação stricto sensu – mestrado
- D-  Pós-graduação stricto sensu – doutorado

**SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

## 6) Sobre as legislações que regem o processo de avaliação

- A-  Conheço bem
- B-  Conheço
- C-  Conheço pouco
- D-  Não conheço

## 7) Sobre as etapas de desenvolvimento da avaliação de desempenho

- A-  Conheço bem
- B-  Conheço
- C-  Conheço pouco
- D-  Não conheço

## 8) Sobre o PGDI, instrumento utilizado no processo de ADI

- A-  Conheço bem
- B-  Conheço
- C-  Conheço pouco
- D-  Não conheço

## 9) Ainda sobre o PGDI, descreva como ele é construído e qual a sua importância para o processo de ADI?

---

---

10) Sobre o Termo de Avaliação, instrumento utilizado no processo de ADI

- A-  Conheço bem
- B-  Conheço
- C-  Conheço pouco
- D-  Não conheço

### **SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO**

11) Valorização e reconhecimento do desempenho eficiente do servidor

- A-  Contribui muito
- B-  Contribui
- C-  Contribui pouco
- D-  Não contribui

12) Identificação das ações que devem ser implementadas para o desenvolvimento profissional do servidor

- A-  Contribui muito
- B-  Contribui
- C-  Contribui pouco
- D-  Não contribui

13) Aprimoramento do desempenho do servidor

- A-  Contribui muito
- B-  Contribui
- C-  Contribui pouco
- D-  Não contribui

14) Contribuição para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública

- A-  Contribui muito
- B-  Contribui
- C-  Contribui pouco
- D-  Não contribui

15) Alinhamento das metas individuais com as institucionais

- A-  Contribui muito
- B-  Contribui
- C-  Contribui pouco
- D-  Não contribui

### **SOBRE AS PRÁTICAS RELATIVAS AO PROCESSO DE ADI**

16) É realizado estudo das normativas com os servidores?

- A-  Frequentemente
- B-  Raramente
- C-  Às vezes
- D-  Nunca

17) O processo é realizado conforme proposto nas normativas?

- A-  Frequentemente
- B-  Raramente
- C-  Às vezes
- D-  Nunca

18) Há feedback pessoal e com direcionamento de ações que visam o aprimoramento do trabalho docente?

- A-  Frequentemente
- B-  Raramente
- C-  Às vezes
- D-  Nunca

19) Os resultados coletivos são utilizados para orientar os servidores e promover capacitação em serviço e grupos de estudos dentro da escola para troca de experiência?

- A-  Frequentemente
- B-  Raramente
- C-  Às vezes
- D-  Nunca

## SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS AVALIADAS NA ADI PARA O APRIMORAMENTO DE SUA FUNÇÃO

Leia os critérios e descritores de competência descritos no quadro abaixo.

Critérios	Descritor de competência
Critério I - Desenvolvimento profissional	Participa de grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, eventos e palestras, disponibilizados pelo sistema; estuda e se orienta pelos materiais institucionais da SEE e outros.
	Compartilha conhecimentos, informações, dificuldades, soluções e práticas exitosas que agregam valor ao trabalho.
Critério II - Relacionamento interpessoal	Relaciona-se cordialmente com todos do seu ambiente de trabalho e com o público em geral, cumpre as normas legais e as decisões pactuadas ou emanadas das instâncias hierárquicas, agindo segundo os princípios éticos que norteiam a administração pública.
	Respeita a diversidade, adotando práticas inclusivas e éticas no relacionamento com a comunidade e com os estudantes em sala de aula.
	Participa do trabalho de equipe e das ações da escola que envolvem interação com as famílias e estudantes, contribuindo para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, recreação e convivência.
Critério III - Compromissos profissional e institucional	Cumprir com responsabilidade suas atribuições e atender as normas da administração pública relativas à assiduidade e pontualidade.
	Participa de projetos e ações coletivas e da realização das avaliações internas e externas da aprendizagem dos estudantes.
	Zela pela conservação de todo o patrimônio público da instituição.
Critério IV - Habilidades técnicas e profissionais	Planeja seu trabalho, participa da construção do Projeto Pedagógico da escola, elabora e executa o planejamento didático anual e planos de aulas observando as diretrizes curriculares estaduais.
	Analisa e utiliza os resultados de avaliações internas e externas para diagnosticar os níveis de aprendizagem dos estudantes, avaliar a eficácia do ensino e implementar intervenções pedagógicas, quando necessário.
	Facilita a aprendizagem utilizando materiais didáticos e processos pedagógicos que estimulam e desafiam os estudantes na superação das dificuldades.
	Apresenta aos pais ou responsáveis os resultados das avaliações de aprendizagem e os indicadores do desenvolvimento do estudante e busca caminhos para superar dificuldades identificadas.
	Desenvolve eficiente gestão de sala de aula, cria ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem e de relações humanas saudáveis, orienta os estudantes quanto à necessidade de organização, limpeza e conservação dos equipamentos, mobiliário e do prédio escolar.
	Cria oportunidades de aprendizagens e avaliações para os estudantes com desempenho insatisfatório, para que todos possam aprender efetivamente o que foi ensinado.

20) Sobre os descritores de competência, para você eles contemplam todas as competências que um docente deve ter para exercer sua função com êxito? Quais outras poderiam ser acrescentadas?

---



---



---



---

**SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO**

21) A avaliação de desempenho favorece o protagonismo dos servidores

- A-  Discordo
- B-  Mais discordo que concordo
- C-  Não concordo nem discordo
- D-  Concordo

22) A avaliação de desempenho estimula o trabalho colaborativo entre os servidores em prol de resultados escolares mais significativos.

- A-  Discordo
- B-  Mais discordo que concordo
- C-  Não concordo nem discordo
- D-  Concordo

23) A avaliação de desempenho favorece o senso de responsabilização dos servidores para com o processo de ensino e aprendizagem.

- A-  Discordo
- B-  Mais discordo que concordo
- C-  Não concordo nem discordo
- D-  Concordo

24) Em poucas palavras, descreva sua percepção acerca do atual processo de avaliação de desempenho que é realizado na instituição em que atua.

---

---

25) Se você pudesse fazer alguma alteração no atual processo de avaliação de desempenho, qual seria?

---

---

**APÊNDICE C – Questionário para a equipe diretiva****QUESTIONÁRIO PARA A EQUIPE DIRETIVA****DADOS GERAIS**

## 1) Sexo

A-  FemininoB-  Masculino

## 2) Idade

A-  Entre 20 e 30 anosB-  Entre 30 e 40 anosC-  Entre 40 e 50 anosD-  Acima de 50 anos

## 3) Área de atuação

A-  Professor(a) de Língua PortuguesaB-  Professor(a) de MatemáticaC-  Professor(a) de HistóriaD-  Professor(a) de GeografiaE-  Professor(a) de Educação FísicaF-  Professor(a) de Química

## 4) Tempo de efetivo exercício na função

A-  Menos de 5 anosB-  Entre 5 e 10 anosC-  Entre 10 e 20 anosD-  Mais de 20 anos

## 5) Formação acadêmica

- A-  Licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica
- B-  Pós-graduação lato sensu
- C-  Pós-graduação stricto sensu – mestrado
- D-  Pós-graduação stricto sensu – doutorado

**SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

## 6) Sobre as legislações que regem o processo de avaliação

- A-  Conheço bem
- B-  Conheço
- C-  Conheço pouco
- D-  Não conheço

## 7) Sobre as etapas de desenvolvimento da avaliação de desempenho

- A-  Conheço bem
- B-  Conheço
- C-  Conheço pouco
- D-  Não conheço

## 8) Sobre o PGDI, instrumento utilizado no processo de ADI

- A-  Conheço bem
- B-  Conheço
- C-  Conheço pouco
- D-  Não conheço

## 9) Ainda sobre o PGDI, descreva como ele é construído e qual a sua importância para o processo de ADI?

---

---

10) Sobre o Termo de Avaliação, instrumento utilizado no processo de ADI

- A-  Conheço bem
- B-  Conheço
- C-  Conheço pouco
- D-  Não conheço

### **SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO**

11) Valorização e reconhecimento do desempenho eficiente do servidor

- A-  Contribui muito
- B-  Contribui
- C-  Contribui pouco
- D-  Não contribui

12) Identificação das ações que devem ser implementadas para o desenvolvimento profissional do servidor

- A-  Contribui muito
- B-  Contribui
- C-  Contribui pouco
- D-  Não contribui

13) Aprimoramento do desempenho do servidor

- A-  Contribui muito
- B-  Contribui
- C-  Contribui pouco
- D-  Não contribui

14) Contribuição para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública

- A-  Contribui muito
- B-  Contribui
- C-  Contribui pouco
- D-  Não contribui

15) Alinhamento das metas individuais com as institucionais

- A-  Contribui muito
- B-  Contribui
- C-  Contribui pouco
- D-  Não contribui

### **SOBRE AS PRÁTICAS RELATIVAS AO PROCESSO DE ADI**

16) É realizado estudo das normativas com os servidores?

- A-  Frequentemente
- B-  Raramente
- C-  Às vezes
- D-  Nunca

17) O processo é realizado conforme proposto nas normativas?

- A-  Frequentemente
- B-  Raramente
- C-  Às vezes
- D-  Nunca

18) Há feedback pessoal e com direcionamento de ações que visam o aprimoramento do trabalho docente?

- A-  Frequentemente
- B-  Raramente
- C-  Às vezes
- D-  Nunca

19) Os resultados coletivos são utilizados para orientar os servidores e promover capacitação em serviço e grupos de estudos dentro da escola para troca de experiência?

- A-  Frequentemente
- B-  Raramente
- C-  Às vezes
- D-  Nunca

## SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS AVALIADAS NA ADI PARA O APRIMORAMENTO DE SUA FUNÇÃO

Leia os critérios e descritores de competência descritos no quadro abaixo.

Critérios	Descritor de competência
Critério I - Desenvolvimento profissional	Participa de grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, eventos e palestras disponibilizados pelo sistema; estuda e se orienta pelos materiais institucionais da SEE e outros.
	Compartilha conhecimentos, informações, dificuldades, soluções e práticas exitosas que agregam valor ao trabalho.
Critério II - Relacionamento interpessoal	Relaciona-se cordialmente com todos do seu ambiente de trabalho e com o público em geral, cumpre as normas legais e as decisões pactuadas ou emanadas das instâncias hierárquicas, agindo segundo os princípios éticos que norteiam a administração pública.
	Respeita a diversidade, adotando práticas inclusivas e éticas no relacionamento com a comunidade e com os estudantes em sala de aula.
	Participa do trabalho de equipe e das ações da escola que envolvem interação com as famílias e estudantes, contribuindo para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem, recreação e convivência.
Critério III - Compromissos profissional e institucional	Cumprir com responsabilidade suas atribuições e atender as normas da administração pública relativas à assiduidade e pontualidade.
	Participa de projetos e ações coletivas e da realização das avaliações internas e externas da aprendizagem dos estudantes.
	Zela pela conservação de todo o patrimônio público da instituição.
Critério IV - Habilidades técnicas e profissionais	Planeja seu trabalho, participa da construção do Projeto Pedagógico da escola, elabora e executa o planejamento didático anual e planos de aulas observando as diretrizes curriculares estaduais.
	Analisa e utiliza os resultados de avaliações internas e externas para diagnosticar os níveis de aprendizagem dos estudantes, avaliar a eficácia do ensino e implementar intervenções pedagógicas, quando necessário.
	Facilita a aprendizagem utilizando materiais didáticos e processos pedagógicos que estimulam e desafiam os estudantes na superação das dificuldades.
	Apresenta aos pais ou responsáveis os resultados das avaliações de aprendizagem e os indicadores do desenvolvimento do estudante e busca caminhos para superar dificuldades identificadas.
	Desenvolve eficiente gestão de sala de aula, cria ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem e de relações humanas saudáveis, orienta os estudantes quanto à necessidade de organização, limpeza e conservação dos equipamentos, mobiliário e do prédio escolar.
	Cria oportunidades de aprendizagens e avaliações para os estudantes com desempenho insatisfatório, para que todos possam aprender efetivamente o que foi ensinado.

20) Sobre os descritores de competência, para você, eles contemplam todas as competências que um docente deve ter para exercer sua função com êxito? Quais outras poderiam ser acrescentadas?

---



---



---



---

**SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO**

21) A avaliação de desempenho favorece o protagonismo dos servidores

- A-  Discordo
- B-  Mais discordo que concordo
- C-  Não concordo nem discordo
- D-  Concordo

22) A avaliação de desempenho estimula o trabalho colaborativo entre os servidores em prol de resultados escolares mais significativos.

- A-  Discordo
- B-  Mais discordo que concordo
- C-  Não concordo nem discordo
- D-  Concordo

23) A avaliação de desempenho favorece o senso de responsabilização dos servidores para com o processo de ensino e aprendizagem.

- A-  Discordo
- B-  Mais discordo que concordo
- C-  Não concordo nem discordo
- D-  Concordo

24) Em poucas palavras, descreva sua percepção acerca do atual processo de avaliação de desempenho que é realizado na instituição em que atua.

---

---

25) Se você pudesse fazer alguma alteração no atual processo de avaliação de desempenho, qual seria?

---

---

## APÊNDICE D – Proposta de cronograma para execução do PAE a ser apresentada à escola EECL

Ação	Conteúdo	Período de execução						
		MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Conversa com a equipe diretiva e comissão de avaliação	Apresentar a pesquisa de forma objetiva, explicar a necessidade de execução do PAE e sugerir o cronograma da capacitação a ser desenvolvida com os servidores da escola.	2h						
Capacitação da Comissão de Avaliação e servidores da EECL <sup>13</sup>	Apresentação em Power Point com os dados gerais da pesquisa realizada na escola sobre avaliação de desempenho.		2h					
	Estudo do texto “Valorização da docência e avaliação do trabalho docente - o papel da avaliação participativa em um contexto institucional” de Bernadete Gatti para ampliar os conhecimentos acerca do que é avaliar e avaliação formativa. As perguntas que direcionarão o estudo estão disponíveis no Apêndice E.			2h				
	Estudo do Decreto nº 44.559/2007 e da Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009 que regulamentam a ADI na rede estadual de Minas Gerais.				2h			
	Preenchimento de um quadro para identificação das etapas do processo de ADI e suas respectivas funções. O quadro deve ser divulgado de forma impressa e na pasta virtual da escola para que todos os servidores da escola tenham acesso a essas informações (Apêndice F).					2h		
Identificação e correção de falhas na implementação da ADI na EECL	Preenchimento em grupo de um quadro que traz as etapas do processo avaliativo identificadas na ação anterior e propõe a análise da prática a partir das seguintes perguntas: Como desenvolvemos esta etapa? Está correto? Como podemos melhorar/corrigir nossa prática? (Apêndice G).						44h	
	Socialização das respostas.							
	Produzir um quadro único com o que melhor representa o grupo e divulgar de forma impressa e na pasta virtual da escola.							
Organização de cronograma para reestruturação da ADI na EECL	Análise do quadro elaborado na ação anterior e identificação do melhor período para desenvolver cada etapa (Apêndice H).							2h
	Divulgar o cronograma produzido de forma impressa e na pasta virtual da escola.							1h

<sup>13</sup> Caso seja necessário reduzir o número de encontros, as duas últimas atividades desta ação podem ser realizadas no mesmo dia, mas isso pode comprometer o processo de análise e debate do grupo quanto as etapas da ADI.

**APÊNDICE E – Perguntas para direcionar o estudo do texto “Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional” (Gatti, 2021)**

- 1- Considerando o texto de Gatti (2021), identifique quais são as causas apontadas pela autora para a desvalorização docente.
  
- 2- A autora defende que a avaliação de desempenho pode promover a construção de novas competências, impulsionar ações inovadoras e contribuir com a valorização docente. Identifique os argumentos que a autora utiliza para sustentar essa defesa.
  
- 3- De acordo com Gatti (2021), como deve ser a avaliação de desempenho para que ela contribua com a valorização do trabalho docente?

**APÊNDICE F – Formulário para registro dos conceitos, objetivos e etapas que regem o processo de ADI na SEE-MG**

<b>ANÁLISE E REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ADI – PARTE 1</b>
<b>Escola:</b>
<b>Data de realização da atividade:</b>
<b>Grupo responsável pela análise:</b>
<b>AÇÕES</b>
<b>1º momento:</b> Com base nos documentos disponibilizados sobre o conceito de avaliação, estabeleça a diferença entre avaliação punitiva e avaliação formativa.
<b>2º momento:</b> Com base no Decreto nº 44.559/2007 e na Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009 que regulamentam a ADI na rede estadual de Minas Gerais responda: o processo de avaliação de desempenho proposto pela SEE-MG tem caráter punitivo ou formativo? Fundamente sua resposta com base nas normativas.
<b>3º momento:</b> Novamente, com base no Decreto nº 44.559/2007 e na Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009, identifique as etapas de desenvolvimento da ADI e defina como elas se relacionam com um modelo de avaliação formativa.

**APÊNDICE G – Formulário para análise da implementação das etapas que regem o processo de ADI na EECL**

<b>ANÁLISE E REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ADI – PARTE 2</b>			
<b>Escola:</b>			
<b>Data de realização da atividade:</b>			
<b>Grupo responsável pela análise:</b>			
<b>AÇÕES</b>			
Com base no Decreto nº 44.559/2007, na Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110/2009 e na sua experiência sobre a implementação da ADI, preencha as seções a seguir.			
<b>ETAPAS DO PROCESSO DE ADI</b>	<b>COMO DEVE SER EXECUTADA.</b>	<b>COMO É IMPLEMENTADA NA EECL</b>	<b>O QUE DEVE SER ALTERADO</b>

**APÊNDICE H – Cronograma para execução das etapas que regem o processo de ADI na EECL**

<b>ANÁLISE E REESTRUTURAÇÃO DO PROCESSO DE ADI – PARTE 3</b>			
<b>Escola:</b>			
<b>Data de realização da atividade:</b>			
<b>Grupo responsável pela análise:</b>			
<b>AÇÕES</b>			
Com base no quadro construído na atividade anterior defina um cronograma de implementação da ADI a ser desenvolvido em sua escola. Garanta que as etapas do processo sejam obedecidas e que as sugestões de melhoria operacionais definidas pelo grupo sejam atendidas neste cronograma.			
<b>ETAPA DO PROCESSO DE ADI</b>	<b>QUANDO DEVE SER REALIZADA</b>	<b>COMO DEVE SER REALIZADA</b>	<b>RESPONSÁVEL PELA EXECUÇÃO</b>