

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA BEATRIZ RODRIGUES SILVA

**AVALIAÇÃO POR DESEMPENHO DOCENTE NAS REDES DE ENSINO
MUNICIPAIS DO ESTADO DO AMAPÁ**

MACAPÁ

2025

ANA BEATRIZ RODRIGUES SILVA

**AVALIAÇÃO POR DESEMPENHO DOCENTE NAS REDES DE ENSINO
MUNICIPAIS DO ESTADO DO AMAPÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais”, da Universidade Federal do Amapá, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientação: Profª. Dra. Ilma de Andrade Barleta.

MACAPÁ

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

S586a Silva, Ana Beatriz Rodrigues.
Avaliação por desempenho docente nas redes de ensino municipais do Estado do Amapá
/ Ana Beatriz Rodrigues Silva. - Macapá, 2025.
1 recurso eletrônico.
115 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de
Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.
Orientadora: Ilma de Andrade Barleta.
Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Carreira docente. 2. Avaliação de desempenho. 3. Políticas educacionais. I. Barleta, Ilma
de Andrade, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 379.81

ANA BEATRIZ RODRIGUES SILVA

**AVALIAÇÃO POR DESEMPENHO DOCENTE NAS REDES DE ENSINO
MUNICIPAIS DO ESTADO DO AMAPÁ**

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Ilma de Andrade Barleta
Presidente
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Profª. Dra. Antonia Costa Andrade
Titular Interno
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Profª. Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Titular Externa
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Suplente Interno
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Profª. Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim
Suplente Externa
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Macapá, ____/____/ de 2025.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Ilma Barleta, minha profunda gratidão por me incentivar a ter autonomia acadêmica, acolher e guiar com sabedoria e dedicação ao longo desta caminhada de formação acadêmica. Sua inteligência, generosidade e competência foram fundamentais para que este trabalho se materializasse.

À minha família, por todo o amor, compreensão, apoio e cuidado ao longo deste processo. Efigenia, Ana Flávia, Guilherme, Lucas e minha gatinha Fiona, minha eterna gratidão por cada gesto de incentivo e suporte que tornaram essa jornada possível.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UNIFAP por todo conhecimento compartilhado.

Aos meus colegas, pela parceria nos momentos de estudo, pelo afeto, apoio, descontração e pelos cafés com bolo compartilhados. Fazer parte da turma de 2022 foi um privilégio e essencial para tornar a jornada acadêmica mais leve, enriquecedora e crítica.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Efígenia das Neves Barbosa Rodrigues, que, com sua voz suave e imponente, abraço repleto de bravura e coração sempre receptivo, incutiu em mim a verdade de que o conhecimento é um bem precioso e que sua aquisição exige esforço e comprometimento. Apesar de todas as adversidades, típicas de uma mãe que cria os filhos sozinha, nunca deixou de dar prioridade à educação e colocar o meu processo de formação no centro de seus esforços. Cada palavra de sabedoria e estímulo, cada refeição repleta de carinho e cada ato de cuidado foram um farol em minha trajetória. Esta vitória é tanto sua quanto minha, pois foi através dos seus olhos que aprendi a ver além e a acreditar que a educação transforma.

"A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes."
Karl Marx e Friedrich Engels, Manifesto do Partido Comunista (1848).

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada à linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), analisa criticamente a avaliação por desempenho docente no âmbito da carreira do magistério da Educação Básica nas redes municipais de ensino do estado do Amapá, à luz das reformas educacionais influenciadas por concepções neoliberais. O objetivo central consistiu em analisar os critérios de avaliação por desempenho dos docentes das redes de ensino municipais do estado do Amapá, no contexto das políticas educacionais neoliberais. A análise abrangeu os PCCRs e as fichas de avaliação de desempenho de sete municípios amapaenses (Macapá, Santana, Laranjal do Jari, Mazagão, Pedra Branca do Amapari, Itaubal e Pracuúba), selecionados com base na disponibilidade dos documentos. A investigação utilizou o método do materialismo histórico-dialético e a técnica de Análise de Conteúdo aplicada a documentos normativos. Os resultados revelam três núcleos de sentido predominantes: critérios objetivos, critérios subjetivos e a lógica meritocrática e produtivista na avaliação de desempenho docente. Municípios como Macapá e Santana apresentaram instrumentos avaliativos mais detalhados, mas fortemente marcados por metas quantitativas e vinculação direta da avaliação à progressão funcional, reproduzindo mecanismos de controle e competitividade. Em contrapartida, municípios como Itaubal e Pracuúba possuem fichas com critérios vagos, ausência de parâmetros claros e fragilidade na operacionalização da avaliação. Já Mazagão, Laranjal do Jari e Pedra Branca do Amapari demonstraram uma tentativa de equilíbrio entre critérios objetivos e subjetivos, embora ainda sem garantir efetiva valorização docente. A pesquisa conclui que, embora os instrumentos avaliativos estejam formalmente alinhados às diretrizes legais para carreira, sua estrutura e critérios estabelecidos estão alinhados a lógica de avaliação por resultados, responsabilização individual e precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: Carreira docente. Avaliação de desempenho. Políticas educacionais. Valorização do magistério.

ABSTRACT

This study, part of the Educational Policies research line of the Graduate Program in Education (PPGED) at the Federal University of Amapá (UNIFAP), critically analyzes teacher performance evaluation within the career structure of basic education teachers in the municipal school systems of the state of Amapá, in the context of educational reforms influenced by neoliberal approaches. The central objective was to examine how the performance evaluation criteria, as outlined in the Career, Position and Remuneration Plans (PCCR), express or contradict the legal principles of teacher appreciation. The analysis focused on the PCCRs and performance evaluation forms from seven municipalities (Macapá, Santana, Laranjal do Jari, Mazagão, Pedra Branca do Amapari, Itaubal, and Pracuúba), selected based on document availability. The research employed the historical-dialectical materialist method and content analysis technique applied to normative documents. The findings identified three predominant meaning categories: objective criteria, subjective criteria, and a meritocratic and productivist logic. Municipalities such as Macapá and Santana presented more detailed evaluation instruments, strongly shaped by quantitative targets and a direct link between performance and career progression, reproducing mechanisms of control and competitiveness. In contrast, smaller municipalities like Itaubal and Pracuúba displayed vague evaluation criteria and a lack of clear parameters, revealing fragility in implementation. Mazagão and Pedra Branca do Amapari showed attempts to balance objective and subjective criteria, although still falling short of ensuring meaningful teacher appreciation. The study concludes that, although formally aligned with national legal frameworks, the evaluation instruments reinforce individual accountability and the precarization of teaching work. Future research is needed to investigate how these tools are actually used in schools' daily practices.

Keywords: Teaching career. Performance evaluation. Educational policies. Teacher appreciation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
OI	Organismos Internacionais
PCCR	Planos de Cargos, Carreira e Remuneração
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RN	Rio Grande do Norte
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Rendimento bruto mensal dos profissionais e dos demais profissionais com nível de instrução superior completo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre avaliação de desempenho docente do banco de teses e dissertações da CAPES (período de 2019 a 2024).

Quadro 02 - Análise Comparativa das Diretrizes Nacionais da Carreira Docente no Brasil

Quadro 03 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios amapaenses

Quadro 04 – Número total de alunos matriculados na educação básica – Rede Municipal (2024)

Quadro 05 - Número médio de alunos por turma na rede municipal (2024)

Quadro 06 - Número de professores efetivos e contratados temporariamente – Rede Municipal (2024)

Quadro 07 - Número de escolas públicas urbanas e rurais por município (2024)

Quadro 08 - Nível de formação dos professores da educação básica nos municípios amapaenses (2024)

Quadro 09 - Taxa de distorção idade-série e abandono escolar – Rede Municipal (2024)

Quadro 10 – Classificação dos municípios quanto ao quantitativo de itens de avaliação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TRABALHO DOCENTE, ESTADO NEOLIBERAL E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	36
2.1	TRABALHO DOCENTE NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	37
2.2	A CARREIRA DOCENTE E A VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	46
3	AVALIAÇÃO POR DESEMPENHO E A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ENTRE DIRETRIZES NACIONAIS E A REALIDADE MUNICIPAL NO AMAPÁ.....	59
3.1	MARCOS LEGAIS CONTEMPORÂNEOS DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL.....	60
3.2	ASPECTOS EDUCACIONAIS DOS MUNICÍPIOS AMAPAENSES E O TRABALHO DOCENTE	75
4	AVALIAÇÃO POR DESEMPENHO DOCENTE NOS PLANOS DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO AMAPÁ.....	92
4.1	AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO	92
4.2	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DOCENTE	97
4.2.1	<i>Critérios Objetivos de Avaliação</i>	<i>104</i>
4.2.2	<i>Critérios Subjetivos e Comportamentais.....</i>	<i>106</i>
4.2.3	<i>Lógica Meritocrática e Produtivista</i>	<i>108</i>
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS.....	113

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no campo das Políticas Educacionais e tem como tema a discussão sobre Carreira Docente no âmbito da valorização do magistério, com centralidade na avaliação por desempenho dos professores nos Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) dos docentes das rede municipais de ensino do Estado do Amapá.

O reconhecimento e a valorização dos profissionais da Educação Básica têm sido abordados de forma recorrente nos debates educacionais ao longo das últimas décadas. Esse tema ganhou destaque nas políticas públicas formuladas em diferentes níveis de governo, representando uma conquista histórica dos trabalhadores da educação.

Para diversos estudiosos (Oliveira, 2007; Jacomini e Pena, 2014; Gatti; Barreto, 2009), valorizar os profissionais da educação significa garantir formação adequada, condições adequadas para o exercício do trabalho, salários compatíveis, implementação de planos de carreira e jornadas que contemplem tempo remunerado para planejamento e outras atividades fora de sala de aula. Esses fatores, somados a outros recursos, podem contribuir significativamente para elevar a qualidade do ensino público no Brasil.

A carreira docente no Brasil é marcada por conquistas históricas resultantes das disputas entre os professores e o Estado, especialmente no contexto das reformas educacionais e estatais dos anos de 1990. Essas transformações impactaram tanto a natureza do trabalho docente quanto as condições para seu exercício.

A formulação dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração no serviço público brasileiro tem sido amplamente estudada por diversos pesquisadores (Oliveira, 2010; Jardimino, 2021; Shiroma, 2011), que os analisam como instrumentos essenciais para a valorização profissional. No entanto, a maneira como o magistério é reconhecido passou por mudanças significativas desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Após a CF/88, o cenário educacional brasileiro começou a se moldar com base nas novas diretrizes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, reforçou esses princípios, destacando a importância da formação contínua dos professores e assegurando condições adequadas de trabalho (Fernandes, 2013). A valorização do magistério se tornou um tema central nas discussões sobre políticas educacionais, especialmente em relação à necessidade de um piso salarial nacional que garantisse uma remuneração justa para os docentes.

Segundo Lira (2021), as reformas educacionais, como a LDB e a Lei nº 5.692/71,

introduziram mudanças significativas na formação e na carreira docente, refletindo as disputas entre a categoria e o Estado. Essas reformas buscaram adaptar o sistema educacional às novas demandas sociais e econômicas, influenciando diretamente as condições de trabalho dos professores.

Lança (2017, p.71) define os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração: “documento legal que tem função especificar as condições de trabalho, direitos, deveres e descrever o processo de movimentação da carreira[...]”. Nesse sentido, os PPCRs são compreendidos como importante elemento de valorização docente e indicado nas legislações brasileiras como aspecto imprescindível para uma educação de qualidade.

O plano de carreira pode ser definido como uma estrutura de organização de determinados cargos preenchidos por meio de concurso público, organizados em níveis hierárquicos – em oposição a cargos únicos –, onde a progressão de um nível para outro segue critérios estipulados em normativas legais. Essa progressão implica, obrigatoriamente, em elevação salarial, que pode ser incrementada de acordo com as especificidades de cada percurso docente e pela atribuição de diferentes responsabilidades (Prado, 2019).

Maurício Almeida Prado (2019), ao realizar uma análise comparativa entre os planos de carreira dos professores da educação básica nas 27 unidades da federação do Brasil, observou que esses documentos ainda atribuem grande relevância a critérios tradicionais de progressão, como formação acadêmica e tempo de serviço. Além disso, destacou a forte presença de gratificações e adicionais relacionados à duração do serviço na composição salarial.

Segundo o autor, os planos de carreira apresentam uma estrutura com baixa rigidez, caracterizada por organização flexível, jornadas de trabalho diversificadas e a possibilidade de ampliação da carga horária. Prado (2019) enfatiza a importância de cautela na formulação desses planos, considerando que eles são fundamentais para orientar a trajetória profissional dos docentes.

Como fator de valorização docente a carreira pressupõe condições adequadas de trabalho a ser garantida nos Planos de Carreira do magistério. Segundo os estudiosos dessa área (Abreu, 2013; Camargo et al., 2011; Dutra Júnior et al., 2000), a estrutura da carreira docente deveria prever: remuneração condigna que fixe o professor em apenas uma escola, ingresso por concurso público, hora remunerada para planejamento, funcional, garantia de formação continuada, dentre outros aspectos.

Conforme estabelece a LDB – Lei nº 9.394/1996, os PCCR devem contemplar diretrizes essenciais para a valorização dos profissionais da educação. O artigo 67 dispõe que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho." (BRASIL, 1996).

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), detalha as diretrizes para a valorização dos profissionais da educação. O artigo 67, em particular, estabelece que os sistemas de ensino promoverão essa valorização, assegurando: ingresso exclusivamente por concurso público, aperfeiçoamento profissional contínuo, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, e condições adequadas de trabalho. A LDB, portanto, apresenta um conjunto de medidas que visam garantir uma carreira digna e valorizada para os profissionais da educação, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento do país.

Dessa forma, os PCCR dos municípios devem contemplar, no mínimo, a descrição dos cargos e responsabilidades, os requisitos para nomeação, a carga horária e o regime de trabalho, além dos critérios para progressão funcional e remuneração.

A LDB (Lei n.º 9.394/1996) estabelece a estrutura da educação brasileira, definindo a existência de diversos sistemas de ensino interligados em um regime de colaboração. O sistema federal de ensino inclui as instituições mantidas pela União, bem como as instituições privadas de educação superior.

Os estados e o Distrito Federal têm seus próprios sistemas, encarregados das redes estaduais e das instituições privadas de educação básica em seus territórios. Os municípios, por sua vez, podem escolher entre se integrar ao sistema estadual ou criar um sistema municipal de ensino, desde que estabeleçam um conselho próprio e normas específicas (arts. 8º a 11). Assim, coexistem, juridicamente, um sistema federal, 26 sistemas estaduais e o sistema do Distrito Federal, além de inúmeros sistemas municipais, cujo número corresponde apenas àqueles municípios que formalmente instituíram sua própria estrutura normativa e administrativa, não alcançando, portanto, a totalidade de 5.570 municípios existentes no país (IBGE, 2016).

Ao analisar essa estrutura institucional, Dermeval Saviani aponta que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB de 1996 estabeleceram três esferas autônomas de sistemas de ensino — União, estados/Distrito Federal e municípios —, porém sem a implementação efetiva de um Sistema Nacional de Educação. Segundo o autor, essa estrutura

leva à fragmentação e desarticulação das políticas educacionais, uma vez que cada entidade opera de maneira relativamente isolada, o que contribui para a perpetuação das desigualdades regionais. Nesse contexto, Saviani defende a criação de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação que garanta a organicidade, a coordenação e a equidade na execução das políticas públicas educacionais no Brasil (Saviani, 2010).

Esse modelo descentralizado resulta em processos de seleção, contratação e remuneração dos profissionais da educação básica diversificados, realizados pela instância federal, como no caso dos Institutos Federais (IFs), e pelos entes federativos estaduais, distritais e municipais, com editais e planos de carreira variados. Dessa forma, a estrutura da carreira docente se adapta às diferentes realidades regionais, refletindo tanto as políticas públicas em vigor quanto as especificidades locais (Clementino e Vieira, 2020).

A estrutura administrativa da educação nos municípios do Amapá revela uma diversidade em relação à presença de Conselhos Municipais de Educação (CME) e à criação oficial de Sistemas Municipais de Ensino. De acordo com o artigo 211 da Constituição Federal e os artigos 8º e 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os municípios têm a opção de criar seus próprios sistemas de ensino ou aderir ao sistema estadual. Isso requer, obrigatoriamente, a criação de órgãos normativos e deliberativos, como os Conselhos Municipais de Educação, além da organização de Secretarias Municipais de Educação encarregadas de implementar as políticas educacionais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

No Amapá, todos os 16 municípios têm uma Secretaria Municipal de Educação, encarregada da administração das escolas de ensino fundamental e educação infantil. No entanto, existem diferenças importantes em relação à institucionalização dos Conselhos e Sistemas de Ensino. Apenas Macapá, Santana, Laranjal do Jari e Vitória do Jari possuem Sistemas Municipais de Ensino estabelecidos por lei própria, com Conselhos ativos e normas específicas para a regulamentação da política educacional local (Macapá, 1997; Santana, 2002; Laranjal Do Jari, 2011; Vitória Do Jari, 2013; Porto Grande, 2015).

Os outros municípios já têm Conselhos Municipais de Educação estabelecidos por lei, como Oiapoque (Lei n.º 342/2010), Mazagão (Lei n.º 301/2008), Serra do Navio (Lei nº 330/2011-PMSN), Calçoene (Lei n.º 257/2009), Itaubal (Lei n.º 222/2021), Tartarugalzinho (Lei nº 425/2021) e Ferreira Gomes (Lei n.º 282/2015). No entanto, ainda não foi formalmente estabelecido o Sistema Municipal de Ensino, e eles continuam vinculados ao Sistema Estadual de Ensino, conforme a LDB (BRASIL, 1996) determina.

Destaca-se, ainda, que os municípios de Cutias, Pracuúba e Pedra Branca do Amapari não possuem Conselhos Municipais de Educação em funcionamento, situação confirmada

através dos sites das prefeituras com a busca pela regulamentação, pelo Ministério Público do Amapá e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME-AP), o que reforça sua integração direta ao Sistema Estadual de Ensino (MP-AP, 2023; UNCME-AP, 2024).

Esse contexto demonstra que, apesar de a maioria dos municípios do Amapá ter Conselhos Municipais formalizados, somente quatro conseguiram garantir o pleno exercício da autonomia educacional ao criarem seus próprios sistemas. Os demais continuam em condição de dependência normativa e administrativa em relação ao Estado, o que afeta a execução de políticas educacionais locais, particularmente no que se refere à avaliação de professores, progressão funcional e gestão democrática do ensino.

Sendo um elemento imprescindível ao trabalho e valorização do professor, a carreira docente encontra grandes barreiras para sua efetivação, pois tem sido alvo das mudanças que a reforma do Estado e da educação tem induzido no contexto das políticas neoliberais, especialmente, a partir dos anos de 1990, sob a influência dos organismos multilaterais do capital.

Sobre isso, Jacomini e Pena (2016, p. 07) afirmam que:

[...] A questão da qualidade do ensino, nos termos dessas reformas, passa pela melhoria das condições de trabalho docente e pelo desenvolvimento profissional do professor. Medidas foram tomadas nesse sentido, com destaque para a responsabilização do Estado, no que diz respeito às garantias de qualidade na formação e nas condições de trabalho dos professores. Tais reformas educacionais necessitam ser compreendidas no contexto atual do capitalismo, diante das demandas do mundo do trabalho, caracterizado, entre outros fatores, pela flexibilização das relações mercantis e pela existência de um mercado financeiro transnacional[...]

Há, portanto, de um lado o debate sobre a valorização do docente como elemento indispensável à qualidade socialmente referenciada da educação; em outra direção, afeita aos ideários neoliberais, se tem o discurso hegemônico que pauta a carreira e a valorização docente com base nos princípios de produtividade, meritocracia, controle e responsabilização.

Conforme mencionado por Oliveira (2011), a trajetória profissional e a atividade docente têm experimentado transformações substanciais que afetam não apenas a essência do trabalho, mas também as circunstâncias que o envolvem. Essa dinâmica de mudanças é caracterizada por reestruturações nas condições laborais, abrangendo aspectos como a carreira e a compensação financeira, que são elementos tangíveis de reconhecimento do ensino presentes na política educacional.

Embora a valorização dos professores ter sido abordada em várias legislações

brasileiras, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, Lei nº 13.005/ 2014¹; Lei nº 14.113/2020²; e Resolução CNE nº 05/2010, o Relatório Talis de 2005, publicado pela OCDE e intitulado “O papel crucial dos professores: atrair, formar e reter professores de qualidade”, teve um impacto significativo nas políticas nacionais ao tratar da baixa atratividade da carreira docente e sua relação com a formação dos profissionais. A pesquisa destaca a importância de atrair, formar e manter docentes competentes, refletindo uma agenda fortemente impulsionada por entidades internacionais, principalmente no que diz respeito ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) (Oliveira, 2013).

A Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, representa um marco na política de valorização dos profissionais da educação básica, ao estabelecer diretrizes para o piso salarial profissional nacional e contribuir para a estruturação de planos de carreira no âmbito municipal. Essa legislação fortalece o reconhecimento da importância da carreira docente e incentiva a melhoria das condições de trabalho na educação pública.

O artigo 61 da referida lei determina que os sistemas educacionais, em todos os níveis federativos, são responsáveis por criar e implementar planos de carreira para os profissionais da educação básica vinculados às suas respectivas estruturas. Esses planos devem estar alinhados às orientações definidas pela legislação, de forma a promover a organização e a valorização das carreiras no setor educacional.

Ainda de acordo com a Lei nº 11.738/2008, os planos de carreira devem atender a uma série de diretrizes. Entre elas, destaca-se a valorização dos profissionais do magistério por meio da fixação de um piso salarial profissional nacional e da estruturação de uma trajetória de carreira que contemple ingresso exclusivamente por concurso público, com provas e títulos, além de progressão funcional baseada em critérios como titulação, experiência profissional e **avaliação de desempenho**.

Outra diretriz fundamental prevista na legislação é a garantia de capacitação continuada para os profissionais da educação básica. Essa formação deve compreender, no mínimo, uma carga de 30 horas anuais, cuja implementação deve ser assegurada pela União, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Essas medidas são essenciais para consolidar a valorização da carreira docente e fortalecer a qualidade da educação básica no Brasil.

A Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, representa um importante avanço na

¹ Lei que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.

² Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

valorização da carreira (Gatti & Barreto, 2009; Soares & Gatti, 2009). No entanto, a sua implementação tem enfrentado desafios, como a insuficiência do valor do piso em relação ao custo de vida e a dificuldade de muitos estados e municípios em cumprir a lei (Leher, 2010; Hypólito, 2015). Apesar disso, a lei tem contribuído para reduzir as desigualdades salariais entre os professores e para garantir um mínimo de dignidade na remuneração (Trein & Gil, 2015).

Segundo Sousa (2010, p. 34), a Avaliação por desempenho pode ser definida como:

A avaliação do professor e de sua atuação profissional é um dos indicadores de análise da qualidade do trabalho escolar, que deve ser apreciado de modo abrangente, significando que todos os integrantes e os diversos componentes da organização escolar sejam avaliados. A compreensão é a de que a produção da qualidade do trabalho extrapola a somatória de competências individuais, mas resulta de interações e confrontos entre as diversas concepções e práticas que convivem na escola. Busca-se criar uma imagem construtiva da avaliação de desempenho docente que se coloca a serviço de seu desenvolvimento profissional. Dos propósitos que norteiam a avaliação de desempenho, de natureza formativa (integrada a um programa de contínuo aperfeiçoamento) ou somativa (apoando classificação e seleção), decorrem diferentes possibilidades de uso de seus resultados, que tanto podem servir para que professores se vejam mais reconhecidos e valorizados em seu exercício profissional como para fins classificatórios e de seleção.

A avaliação por desempenho é um instrumento amplamente utilizado tanto no setor privado quanto no público, com raízes em paradigmas administrativos que privilegiam a eficiência e o controle. Ao longo do tempo, essa prática se consolidou como um mecanismo para mensurar, alinhar e potencializar a produtividade dos indivíduos, sendo moldada por contextos históricos, políticos e econômicos que influenciaram diretamente suas características e objetivos.

Historicamente, a avaliação por desempenho tem suas bases na gestão proposta por Frederick Taylor no início do século XX. Esse modelo buscava otimizar os processos produtivos por meio da medição e da padronização do trabalho, inserindo a avaliação como ferramenta essencial para identificar lacunas de produtividade e corrigir desvios. Assim, o foco inicial estava na maximização de resultados a partir de métricas objetivas, como tempo, produção e qualidade (Taylor, 1911). No setor público, esse instrumento passou a ser incorporado especialmente no final do século XX, com a emergência da Nova Gestão Pública (NGP), que propôs a adoção de práticas gerenciais típicas do setor privado como forma de modernizar a administração pública (Hood, 1991).

No contexto do liberalismo clássico, a ênfase na meritocracia e na competição individual estabeleceu um terreno fértil para a criação de práticas avaliativas voltadas à mensuração do desempenho individual. Essa lógica pressupunha que a recompensa e o reconhecimento deveriam ser proporcionais ao esforço e à entrega de resultados, refletindo a

visão liberal de valorização do mérito e da eficiência.

Com o avanço do neoliberalismo, a avaliação por desempenho ganhou novos contornos, tornando-se um mecanismo de controle e responsabilização dos trabalhadores em um ambiente altamente competitivo. No setor público, essa prática foi amplamente adotada como parte das reformas neoliberais, que buscavam promover accountability³ e eficiência por meio de metas e indicadores de desempenho (Harvey, 2005).

Consolidada nas últimas décadas do século XX, a Nova Gestão Pública (NGP) trouxe uma ruptura com o modelo burocrático tradicional, implementando uma lógica gerencial focada na eficiência, responsabilização e orientação por resultados. No Brasil, essa mudança foi respaldada institucionalmente por ferramentas como o contrato de gestão, estabelecido constitucionalmente pela Emenda Constitucional n.º 19/1998. Esse mecanismo visa internalizar objetivos organizacionais e promover a autonomia gerencial dos órgãos públicos (Cunha, 2008).

Nesse contexto, a avaliação de desempenho passou a ser um instrumento oficial de composição entre o servidor e a organização, deixando de ser um processo interno e informal. Essa prática passou a ser orientada por critérios previamente definidos, em especial por metas quantitativas e indicadores de desempenho, estabelecendo uma conexão direta entre os objetivos individuais e as metas institucionais (Tonelotto et al., 2020).

No Brasil, por exemplo, a avaliação por desempenho tem sido central na implementação de políticas de progressão funcional em PCCR, especialmente no magistério. As fichas de avaliação por desempenho, usadas para mensurar a efetividade dos professores, ilustram bem como essa ferramenta é utilizada para direcionar políticas de valorização profissional, mas também expõem tensões relacionadas à padronização de critérios e à subjetividade na aplicação das avaliações (Franco e Almeida, 2018).

A avaliação do desempenho é um assunto que gera controvérsias tanto na academia quanto na prática educacional, pois está ligada a incentivos baseados na produtividade e critérios para avanços salariais. Essa avaliação pode, ainda, resultar na responsabilização dos professores pelos resultados educacionais, o que muitas vezes é objeto de debates sobre sua eficácia e justiça (Abreu, 2016).

Utilizar a avaliação de desempenho como um requisito para progressão na carreira está

³ “Accountability significa responsabilidade, é um termo utilizado para descrever as práticas relacionadas a um método de controle interno e à prestação de contas. Também está relacionado ao comprometimento de líderes e liderados com os bons resultados da instituição, à transparência dos atos, à responsabilização e ao protagonismo na execução de suas próprias tarefas.” (SPDM, p. 1, s/d).

diretamente associado ao desempenho dos estudantes em testes de avaliação em nível nacional, estadual ou municipal, uma abordagem que tem recebido críticas de sindicatos e pesquisadores na área educacional (Arelaro et al., 2016).

O impacto da avaliação de desempenho docente vai além da mensuração de resultados, influenciando profundamente as estruturas dos planos de carreira e os estatutos do magistério. Arelaro et al. (2016) destacam como a introdução de critérios baseados na meritocracia e na competição entre pares substitui a histórica isonomia salarial, alterando a dinâmica de trabalho colaborativo por uma lógica de recompensas individuais.

Essa mudança reflete uma tentativa de motivar os docentes a partir de diferenciações salariais, mas também traz desafios significativos para a coesão das equipes escolares e para a justiça nas políticas educacionais. Conforme os autores,

Esse tipo de avaliação tem contaminado as propostas atuais de planos de carreira e de estatutos do magistério trazendo o critério da ‘competição’ entre pares e da meritocracia como importante fator de motivação para uma atuação docente mais criativa, dinâmica e atualizada. Na nova fórmula, substitui-se a isonomia salarial que, historicamente, fundamentou o trabalho coletivo como condição de sucesso de uma escola e de uma equipe de professores e especialistas, por uma competição entre pares na qual quem se destaca dos outros, deve ser premiado para continuar ‘motivado’ a se dedicar. Em compensação, aos ‘acomodados’, o mínimo da remuneração deve ser mantido na tentativa de os ‘convencer’ que, se quiserem ganhar mais, terão que se dedicar mais e sempre (Arelaro et al., 2016, p. 155).

Neste mesmo contexto, Piolli (2015) aborda a avaliação de desempenho ligada à ênfase em produtividade e competição, destacando como o controle do trabalho dos professores e a responsabilização por suas práticas resultam do neotecnicismo pedagógico e da ênfase na qualidade promovida nas redes de ensino. Esse movimento busca alinhar as escolas aos modelos de desempenho para alcançar as metas do IDEB.

Portanto, é crucial examinar de maneira crítica essa forma de avaliação predominante nos atuais planos de carreira docente. As iniciativas governamentais que são apresentadas como políticas para estimular e motivar os professores, porém implicam uma responsabilização integral do professor pela qualidade do ensino e um controle mais rígido sobre sua prática docente.

Os 16 municípios do Estado do Amapá têm implementado Planos de Cargos, Carreira e Remuneração. Incumbe à entidade responsável pela administração dos sistemas educacionais assegurar os recursos essenciais para monitorar e avaliar o desempenho dos profissionais da educação básica municipal, bem como a categoria docente, por meio do Sindicato de classe, fazer os encontros necessários para disputar o conceito e efetivação da avaliação por docente, com vistas à valorização do magistério.

A avaliação de desempenho docente encontra fundamento jurídico no art. 206, V, da Constituição Federal de 1988, que assegura a valorização dos profissionais da educação mediante planos de carreira estruturados em critérios de titulação e avaliação (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu art. 67, reforça essa exigência ao estabelecer que a progressão funcional dos docentes deve observar a titulação e a avaliação do desempenho (Brasil, 1996).

No âmbito municipal, essa previsão se concretiza nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), aprovados por lei local, que definem os critérios para evolução na carreira docente. Para dar materialidade a esses dispositivos, a Secretaria Municipal de Educação edita atos administrativos, geralmente na forma de portarias ou resoluções, que instituem instrumentos operacionais, entre eles a ficha de avaliação de desempenho (Guamaré, 2010; Cambará, 2017; Luziânia, 2013; Coronel Pilar, 2022).

Trata-se, portanto, de um documento administrativo oficial, elaborado e homologado pela Secretaria Municipal de Educação, cuja finalidade é registrar e sistematizar o processo avaliativo previsto em lei. A aplicação da ficha, em regra, compete à gestão escolar, em períodos estabelecidos pelo PCCR, especialmente quando se trata de progressão funcional, gratificação por desempenho ou estágio probatório (Jesus; Cruz, 2021; Reis, 2021; Instituto Itaú Social, 2017).

Nesse contexto, compreendemos que o cenário educacional contemporâneo é profundamente marcado pela influência do neoliberalismo, uma ideologia que permeia as políticas públicas e reconfigura a gestão e as finalidades da educação. Sob a égide da eficiência, da eficácia e da produtividade, o sistema educacional passa a ser moldado por uma lógica de mercado, onde a competição, a quantificação e a padronização ganham destaque. Segundo Oliveira (2003, p.22), "o neoliberalismo propõe que a educação seja orientada pelos princípios de mercado, sendo vista como uma mercadoria que pode ser avaliada, quantificada e regulada por meio de indicadores de desempenho e resultados".

A partir do contexto mencionado, surgiu o seguinte questionamento: **Quais são os critérios de avaliação por desempenho estabelecidos na carreira dos docentes dos municípios amapaenses no contexto das políticas educacionais neoliberais?** Essa questão central se desdobra em outras indagações que são relevantes ao objeto a ser investigado, a saber: Como as políticas educacionais de caráter neoliberal têm influenciado a organização da carreira docente e os processos de avaliação por desempenho no Brasil? Quais são os princípios legais e normativos que orientam a valorização da carreira docente, especialmente em relação à progressão funcional e avaliação por desempenho? Quais critérios de avaliação por

desempenho estão presentes nos PCCR dos municípios amapaenses analisados? Em que medida esses critérios revelam contradições entre a valorização prevista legalmente e a lógica meritocrática e produtivista implementada nos municípios?

Este estudo teve como objetivo geral analisar os critérios de avaliação por desempenho dos docentes das redes de ensino municipais do estado do Amapá, no contexto das políticas educacionais neoliberais. Como objetivos específicos, definimos os seguintes: I - Contextualizar as influências do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras e seus impactos sobre o trabalho e a carreira docente; II – Discutir as diretrizes legais nacionais que tratam da valorização docente, progressão funcional e avaliação por desempenho; III - Identificar e sistematizar os critérios de avaliação por desempenho e progressão funcional presentes nos PCCR de sete municípios amapaenses; IV - Analisar as contradições entre os dispositivos legais e avaliativos dos PCCR e o discurso de valorização profissional, com base na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

A implementação de Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) no serviço público tornou-se um símbolo de valorização profissional ao estabelecer diretrizes claras para ingresso, progressão, carga horária, estrutura salarial e outros aspectos. Assim, a criação desse mecanismo legal tem sido uma reivindicação constante dos educadores, visando garantir segurança jurídica aos trabalhadores.

Para o servidor público, a elaboração de um Plano de Carreira é frequentemente vista como uma oportunidade de crescimento tanto na profissão quanto na remuneração (Domingues; Ladosky, 2007). Entretanto, com a transformação das funções do Estado, os critérios para progressão na carreira têm assumido novas características, com destaque especial para a adoção da avaliação por desempenho.

Embora Jacomini e Penna (2016) considerem que a avaliação de desempenho no Brasil se reduza a uma formalidade, as pesquisas realizadas por Sousa (2008) e Bauer (2013) demonstram de forma evidente que a avaliação do desempenho docente tem se expandido significativamente nas últimas décadas.

Com o objetivo de compreender mais detalhadamente como a avaliação docente se manifesta ao longo dos anos, conduzimos um levantamento minucioso das produções científicas de teses e dissertações que abordam a avaliação de desempenho docente. Esse levantamento abrange o recorte temporal de 2019 a 2024 e está alicerçado nas informações disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, conforme apresentado no Quadro 1.

Tal investigação permite identificar não apenas a evolução teórica e metodológica acerca do tema, mas também as principais lacunas e avanços nas discussões acadêmicas sobre a eficácia das práticas avaliativas no contexto da educação superior. Dessa forma, visa-se contribuir para um entendimento mais profundo e crítico das dinâmicas que envolvem a avaliação docente, possibilitando a formulação de estratégias mais eficazes para o aperfeiçoamento do ensino.

Quadro 1 - Teses e dissertações sobre avaliação de desempenho docente do banco de teses e dissertações da CAPES (período de 2019 a 2024).

Título	Autor/a	Tese/Dissertação	Instituição	Ano
Reflexões da avaliação da carreira docente da UNICAMP: um estudo focado na percepção dos atores sociais.	Ana Paula Montagner	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas	2019
A avaliação de desempenho docente do colégio Antônio Vieira e a sua relação com os direcionadores estratégicos e documentos norteadores da instituição	Valdiléa Queiroz de Sá Barreto Pontes	Dissertação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2020
Avaliação de desempenho na formação profissional docente no ensino secundário em São Tomé e Príncipe	Joel Aguiar D' Apresentação	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2020
A política de avaliação no sistema municipal de ensino de Indaiatuba e suas implicações no trabalho dos professores: controle e responsabilização	Maycon Roger de Oliveira	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas	2020
Avaliação do desempenho docente: o papel do gestor escolar no desenvolvimento profissional dos docentes em estágio probatório no município de Fortaleza – CE	Ana Paula de Sousa Lima	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	2020
O processo de avaliação de desempenho dos profissionais de educação em uma escola da Zona da Mata Mineira	Eduardo Antônio Rotatori Pereira	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	2021
A avaliação de desempenho profissional para fins de progressão na carreira dos professores da Rede Municipal de Educação de São Luís: desafios e possibilidades	Cleber Barros	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora	2021
Discursos sobre a avaliação do desempenho docente nos textos políticos da Ibero-américa	Thais de Souza Dias da Rosa	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2021
Avaliação de desempenho de professores na rede estadual de ensino de Goiás	Ivone dos Santos Siqueira	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	2022
Política de avaliação de desempenho dos professores da rede municipal de educação de Piraquara: 2008 - 2022	José Luiz Fernando Martins	Dissertação	Universidade Tuiuti do Paraná	2022
Avaliação de desempenho individual e SIMAVE sob o neoliberalismo: controle e precarização do trabalho docente em Minas Gerais (2007-2020)	Elizeth Rezende Martins da Silveira	Tese	Universidade Federal de Uberlândia	2022
A avaliação de desempenho de professores da educação básica em tempos de redefinição do papel do estado em municípios paraenses.	Rubens da Costa Ferreira	Tese	Universidade Federal do Pará	2022
A avaliação de desempenho docente na região dos Inconfidentes/MG sob a perspectiva de desenvolvimento	Ana Maria Mendes Sampaio	Tese	Universidade Federal de Ouro Preto	2024

profissional dos professores				
------------------------------	--	--	--	--

Fonte: Coleta realizada no Banco de Dissertações e Teses da CAPES .

A avaliação de desempenho docente, conforme abordada nas dissertações e teses comprovadas, reflete um dos elementos centrais na lógica de controle e reprodução social do sistema educacional capitalista. Segundo o materialismo histórico dialético, as instituições educacionais operam como aparelhos ideológicos do Estado, conforme teorizado por Althusser, participando na manutenção das relações de produção e da divisão social do trabalho. A avaliação docente, neste contexto, pode ser vista como uma ferramenta que busca alinhar o trabalho dos professores aos interesses da classe dominante, garantindo a conformidade com as normas do capital.

Os títulos como "A política de avaliação no sistema municipal de ensino de Indaiatuba e suas implicações no trabalho dos professores: controle e responsabilização" e "Avaliação de desempenho individual e SIMAVE sob o neoliberalismo: controle e precarização do trabalho docente em Minas Gerais (2007–2020)" sugerem uma compreensão desse processo. Ambas as pesquisas procuram examinar a forma como as políticas de avaliação não apenas reforçam a exploração e precarização do trabalho docente, mas também impõem um regime de controle sobre os professores, subordinando-os aos interesses do capital e das políticas neoliberais.

A avaliação de desempenho, nessa perspectiva, é uma forma de instrumentalização do trabalho docente que visa ajustar os profissionais da educação às demandas do mercado, reforçando uma lógica de eficiência, produtividade e responsabilização individual. Essa lógica encontra respaldo nas reformas educacionais impulsionadas pelo neoliberalismo, as quais, ao priorizar o controle e a competição, desvirtuam a função social da educação e transformam o professor em um mero executor de tarefas tecnocráticas (Marcuse, 1973).

O discurso de desenvolvimento profissional, ao ser incorporado pelas instituições educacionais, muitas vezes oculta as relações de poder subjacentes que conformam a prática avaliativa como uma forma de disciplina e controle. Na concepção marxista, o desenvolvimento profissional, quando inserido no modo de produção capitalista, está necessariamente subordinado à lógica da acumulação e à reprodução das forças produtivas. Isso significa que o aprimoramento do desempenho docente, em última análise, visa aumentar a eficiência dos professores como trabalhadores do ensino, adaptando-os às demandas impostas pelo capital — maior controle sobre o processo de ensino e a preparação da força de trabalho futuro, alinhado aos interesses das classes dominantes.

Para Marx (p.148, 1989),

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

A tese intitulada "Avaliação de desempenho individual e SIMAVE sob o neoliberalismo: controle e precarização do trabalho docente em Minas Gerais (2007–2020)" oferece uma análise crítica profunda sobre os impactos das políticas neoliberais na educação e na avaliação de desempenho docente. No contexto neoliberal, o Estado passa por uma reestruturação que busca adaptar a educação à lógica de mercado, o que implica a privatização de serviços públicos, a redução de investimentos sociais e a introdução de mecanismos de controle e responsabilização individual. Dentro dessa lógica, a avaliação de desempenho dos professores é instrumentalizada como uma ferramenta de gestão tecnocrática, mascarando as desigualdades sociais e precarizando o trabalho docente.

O neoliberalismo enfatiza a eficiência, a produtividade e a lógica de mercado, transferindo para o setor educacional conceitos como mérito individual, competitividade e responsabilização. Sob essa ótica, os sistemas de avaliação são desenhados para aumentar o controle sobre os professores e promover uma cultura de meritocracia que desconsidera as condições concretas de trabalho e os contextos sociais em que as escolas estão inseridas. Assim, a avaliação se torna um mecanismo de padronização do trabalho docente, estabelecendo indicadores de desempenho que privilegiam a produtividade e o alcance de metas quantificáveis, muitas vezes dissociadas da realidade educacional e da verdadeira qualidade do ensino.

O estudo do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) é um exemplo emblemático de como as políticas neoliberais afetam a educação. Implementado em Minas Gerais, o SIMAVE é utilizado como uma ferramenta para avaliar o desempenho de professores e escolas com base em testes padronizados aplicados aos alunos. Embora o discurso oficial defenda que esses sistemas visam melhorar a qualidade do ensino e promover a equidade, a realidade é que eles reforçam a desigualdade social e a precarização do trabalho docente. Ao basear-se exclusivamente em resultados numéricos, o SIMAVE impõe um modelo de avaliação que não leva em consideração as especificidades regionais, as condições socioeconômicas dos estudantes e as carências estruturais das escolas.

A análise das teses e dissertações evidencia a dimensão ideológica presente nas práticas

avaliativas. O trabalho “Discursos sobre a avaliação do desempenho docente nos textos políticos da Ibero-América” destaca como os discursos institucionais moldam sentidos sobre a avaliação e contribuem para legitimar determinadas concepções de qualidade educacional.

Já a pesquisa “A avaliação de desempenho de professores da educação básica em tempos de redefinição do papel do Estado em municípios paraenses” problematiza a avaliação docente no contexto das reformas estatais, indicando como tais práticas se articulam às mudanças na gestão pública e à lógica de responsabilização dos profissionais da educação.

Ao submeter os docentes a um regime de constante vigilância e avaliação, o Estado neoliberal reforça o papel da escola como uma instituição que, longe de questionar a ordem estabelecida, a legitima e reproduz. A avaliação docente, nesse contexto, não é neutra; ela desempenha uma função ideológica ao naturalizar as desigualdades sociais e ao culpar os professores e a escola por falhas que, na verdade, são estruturais. À luz do materialismo histórico dialético, a análise das teses e dissertações sobre avaliação de desempenho docente revela uma série de contradições inerentes ao sistema educacional capitalista.

A avaliação de desempenho, como ferramenta de controle e medição da produtividade dos professores, deve ser compreendida de forma baseada nas condições materiais e históricas. Ela opera dentro de uma lógica de reprodução das relações de produção capitalistas, na qual a educação se torna um meio de preparação da força de trabalho e de manutenção das estruturas sociais que beneficiam a classe burguesa.

A avaliação de desempenho docente reflete as contradições centrais do sistema educacional capitalista. Espera-se que os professores desempenhem um papel fundamental no desenvolvimento das novas gerações, preparando tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a reprodução das relações sociais existentes.

Além disso, o próprio sistema educacional está inserido nas mesmas lógicas de mercantilização, controle e precarização que caracterizam outras esferas da sociedade. Como afirmam Marx e Engels (2012, p. 53), “A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, portanto, as relações de produção e, com elas, todas as relações sociais.”

As políticas educacionais neoliberais, ao introduzirem mecanismos de gestão privada na educação pública, intensificam essas contradições. A ênfase na produtividade e na eficiência — conceitos trazidos diretamente do mundo corporativo — resultado na imposição de avaliações baseadas em indicadores de desempenho padronizados, que desconsideram as diferenças regionais, socioeconômicas e culturais dos contextos educacionais.

Outro aspecto crucial identificado nesta análise é a função ideológica de avaliação de

desempenho docente. Sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, a educação é detalhada como um aparelho ideológico do Estado, cujo papel é garantir a reprodução das relações de produção capitalistas. Nesse sentido, a avaliação de desempenho contribui para a formação de uma ideologia que naturaliza a divisão social do trabalho e legitima a desigualdade ao promover a ideia de que o sucesso ou fracasso no ensino é resultado de méritos individuais, tanto de professores quanto de alunos.

Ao responsabilizar os docentes pelo desempenho de seus alunos, a avaliação mascara as desigualdades estruturais que perpassam o sistema educacional. A pobreza, a falta de recursos, a desigualdade de acesso à educação de qualidade e as condições adversas de trabalho são desconsideradas em favor de um discurso meritocrático que atribuiu o fracasso ou o sucesso ao esforço pessoal (Marcuse, 1973). Desse modo, a avaliação de desempenho opera como um mecanismo de controle social que reproduz as relações de poder existentes, ao invés de questioná-las.

Nesse contexto, a avaliação funciona como parte de uma estrutura hegemônica, em que o sistema educacional cumpre seu papel na manutenção dessas relações de poder. Conforme Gramsci afirma: “Cada relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica e ocorre não só dentro de uma nação, entre as várias forças que a compõem, mas também em toda a área internacional e mundial, entre complexos de civilizações nacionais e continentais” (Gramsci, 2001, p. 35).

Além disso, ao transformar a prática docente em um objeto de constante vigilância e avaliação, o Estado neoliberal promove a internalização da disciplina pelos próprios professores, que passam a ajustar seu comportamento e práticas pedagógicas de acordo com os critérios estabelecidos pelas políticas de avaliação. Esse processo de autovigilância, inspirado nas ideias foucaultianas sobre poder e disciplina, é uma manifestação concreta da subordinação ideológica dos docentes aos interesses do capital. Os professores, ao conformarem suas práticas aos padrões de avaliação, tornam-se agentes na reprodução das condições materiais que mantêm uma estrutura capitalista.

O interesse pela Carreira Docente tendo como objeto a Avaliação por Desempenho docente surgiu no âmbito da graduação, mais especificamente na participação no Programa de Iniciação Científica. Através do programa e da Prof. Dra. Ilma de Andrade Barleta, que foi minha orientadora, pude ter a aproximação com o tema, os pesquisadores, as leituras e vivências necessárias para compreender a dimensão e complexidade que a Carreira Docente se configura.

Em 2017, ainda através da Iniciação Científica, houve uma maior aproximação com o estudo da Carreira Docente através da participação e apresentação de trabalho no V Encontro

da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação - FINEDUCA, ocorrido em Natal - RN, no Centro de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O tema central do evento foi "Direito à Educação em um contexto de desmonte do Estado Brasileiro" e na apresentação, os pesquisadores presentes apreciaram a pesquisa que expus na ocasião. Isso nos motivou a continuar pesquisando sobre o tema e aguçou a necessidade de compreender questões que nos levaram, em 2018, para o VI Encontro da FINEDUCA, ocorrido em Campinas - SP, na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Após a participação dos encontros anuais da FINEDUCA destacados, intensificou-se o interesse em abordar o tema no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Esse tratava sobre as publicações na Revista de Financiamento da Educação tendo a carreira como foco.

Observamos que o referido objeto não possuía publicações sobre o contexto amapaense, nesse sentido, não há um documento único que mostre para os profissionais da Educação as características da profissão e de que forma podemos lutar para que o magistério se torne uma profissão atrativa, principalmente sob a ótica da lógica de mercado que vem se impondo ao sistema educacional.

Com a aproximação ocorrida dentro da Universidade com a Carreira Docente, mais especificamente com os PCCR, pude olhar para a minha realidade não apenas enquanto profissional da área, mas também por vir de uma família majoritariamente constituída de professores da Educação Básica. Ao debater com meus familiares sobre os achados na pesquisa, notava que eram questões que embora sejam de cunho legal, também eram novidade para eles. Confirmei então o quanto era urgente compreender os PCCR, a Carreira Docente, a avaliação por desempenho docente e a minha responsabilidade com meus pares após concluir meu estudo.

Compreendemos que estudar a Carreira Docente no Brasil com foco na avaliação por desempenho é fortalecer um dos elementos indicadores de qualidade da educação. Apesar de instituído legalmente a criação dos PCCR até 2016 pelos entes federados, Camargo e Jacomini (2017), afirmam que os estudos dessa natureza precisam verificar se os documentos estão em concordância com a legislação e se realmente são “instrumentos de valorização docente e mecanismos de atratividade para o ingresso na carreira e no magistério” (p.10).

Embora a Lei 9.424/1996 determine a criação de PCCR para valorização docente, Barleta e Neto (2020) afirmam que não foi efetivado nesse contexto, visto que ficou na responsabilidade dos estados, Distrito Federal e dos municípios o cumprimento da mesma. Enquanto profissionais da educação, precisamos compreender como está fixada a carreira docente, suas características, campos de disputa e indícios de valorização.

No que tange à organização da administração pública, é possível identificar traços que

indicam a transição do Amapá para uma administração de caráter gerencial, embora elementos burocráticos ainda estejam presentes. De acordo com o modelo de evolução administrativa proposto por Bresser-Pereira (1997), a administração pública brasileira percorreu três fases distintas: patrimonialista, burocrática e gerencial. A administração patrimonialista, predominante no período colonial e imperial, caracterizava-se pela sobreposição entre os interesses públicos e privados, resultando em práticas de clientelismo e corrupção. Com a instauração do modelo burocrático, influenciado pelos princípios de racionalidade weberiana, buscou-se estabelecer um serviço público profissionalizado, pautado pela impessoalidade e pela formalização de regras.

A partir da década de 1990, com a Reforma do Estado, o Brasil passou a adotar gradualmente a administração gerencial, que enfatiza a eficiência, a descentralização e a implementação de mecanismos típicos do setor privado na gestão pública (Pereira, 1997). No Amapá, essa transição tem se manifestado por meio de iniciativas voltadas à modernização da máquina pública. Em 2025, o governo estadual sancionou leis que instituíram unidades de controle interno em todas as secretarias estaduais, com o objetivo de fortalecer a transparência e a segurança jurídica na gestão pública (Agência Amapá, 2025). Além disso, a criação da Escola de Administração Pública do Amapá (EAP) evidencia o esforço na capacitação continuada dos servidores, um dos pilares da administração gerencial (EAP, 2025).

No entanto, é necessário questionar se essa lógica gerencialista reverbera de maneira homogênea em todas as regiões do Brasil, especialmente naquelas marcadas por desigualdades estruturais, como o Norte do país. A literatura crítica aponta que a implementação de políticas neoliberais na educação, associadas à gestão por desempenho e meritocracia, pode assumir contornos distintos a depender das condições socioeconômicas e históricas locais (Gentili, 1998; Freitas, 2012). No caso do Amapá, embora se observe um avanço em direção à modernização da administração pública, a materialidade das condições de trabalho docente indica a persistência de desafios estruturais que limitam a efetivação plena das políticas de valorização do magistério.

A investigação foi conduzida sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético (MHD), abordagem escolhida por sua capacidade de revelar a essência do objeto estudado em sua relação com as dimensões econômicas, sociais e políticas. Essa metodologia permitiu compreender como o objeto se posiciona frente aos processos históricos e culturais, bem como as lutas e disputas teóricas que o configuraram ao longo do tempo.

Frigotto (2002) nos recorda que, para adotarmos uma postura genuinamente materialista e histórica, é necessário considerar a totalidade, as particularidades, a singularidade e o

específico. Conceitos como totalidade, contradição, intermediação e alienação não são fixos de antemão, mas sim desenvolvidos.

Nesse sentido, as concepções de Karl Marx e Engels se tornam fundamentais, pois nos fornecem a base para compreender a complexidade das conexões e encadeamentos dentro da sociedade capitalista. O MHD parte do princípio de que as sociedades humanas são estruturadas em classes sociais, que se distinguem pela relação que estabelecem com os meios de produção.

A sociedade é, portanto, um sistema de relações sociais de produção, marcado por conflitos entre as classes. A educação, nesse contexto, se torna um instrumento ideológico poderoso, utilizado pelas classes dominantes para manter seu poder sobre as classes dominadas.

Com base nesses pressupostos, analisamos como o objeto se insere nessa dinâmica de poder e como reflete as contradições e desigualdades da sociedade capitalista. A investigação possibilitou a compreensão de como o objeto se relaciona com a luta de classes, com as ideologias dominantes e com as possibilidades de transformação social.

Na concepção de Frigotto (2002) para uma construção materialista e histórica se faz necessário darmos conta do todo, das especificidades, da singularidade e do particular. “Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente” (p.73).

Compreendemos, então, que as concepções elaboradas por Karl Marx e Engels nos dão sustentação e as condições necessárias para compreender a complexidade das conexões e encadeamentos dentro da sociedade capitalista. O MHD parte do pressuposto de que as sociedades humanas são estruturadas em classes sociais, que se diferenciam pela relação que estabelecem com os meios de produção.

Dessa forma, a sociedade é vista como um sistema de relações sociais de produção, que se desenvolve a partir dos conflitos entre as classes sociais. Nesse viés, a educação é um dos principais instrumentos ideológicos utilizados pelas classes dominantes para manter sua hegemonia sobre as classes dominadas.

A educação, nesse sentido, é uma prática social que reproduz as relações sociais existentes, ou seja, está intrinsecamente vinculada às condições históricas e materiais em que se desenvolve. Dessa forma, não pode ser vista como uma atividade neutra ou desvinculada da realidade social, mas como uma prática que reflete e reproduz as relações sociais de produção e as contradições presentes na sociedade. De acordo com Saviani (2008), "a educação participa da reprodução das condições sociais, ao mesmo tempo em que reflete as contradições internas dessas mesmas condições, sendo assim, uma prática que não pode ser considerada neutra" (p. 35).

O capitalismo fundamenta-se na busca incessante pelo lucro, o que resulta na disseminação de uma ideologia mercadológica em diferentes espaços da sociedade. A educação, particularmente o ambiente escolar, não está imune a esse processo. Pelo contrário, a escola se torna um local privilegiado para a reprodução da ideologia neoliberal e das tendências neoconservadoras. Conforme aponta Harvey (2005, p. 9), “o neoliberalismo privilegia a liberdade do mercado em detrimento das instituições públicas, incluindo a educação, moldando-a segundo os interesses do capital.”

A carreira docente é impactada pelas dinâmicas econômicas globais, influenciadas pelos Organismos Internacionais (OI), que promovem políticas educacionais que precarizam a escola pública ao enfatizar uma abordagem mercadológica da educação. Nesse contexto, o professor é constantemente pressionado a alcançar resultados rápidos, apesar das condições de trabalho adversas e insustentáveis. Segundo Freitas (2012, p. 45), “os docentes são alvo de uma política de gestão focada em resultados, que não leva em conta a precarização das condições de trabalho e o desgaste profissional que ela gera”.

A análise da Carreira Docente no contexto da Educação Básica deve ser vista como parte de uma estrutura social, econômica, política e histórica mais ampla. Para compreender a avaliação por desempenho dos professores no Amapá, é necessário reconhecer que a sociedade atual é dividida em duas classes principais: a burguesia e o proletariado. Marx (1848, p. 6) já afirmava que “a história de todas as sociedades até os nossos dias é a história da luta de classes”, destacando a importância de analisar a carreira docente dentro dessa estrutura classista.

O desenvolvimento deste estudo baseou-se no Materialismo Histórico e Dialético, pois a dialética marxista não se limita a abordar “como conhecer” de forma abstrata, mas propõe compreender “como conhecer um objeto real e específico” (Netto, 2011, p. 27), indo além de suas aparências para alcançar sua essência.

Ademais, “na perspectiva do materialismo histórico, o método está associado a uma concepção abrangente de realidade, mundo e vida. Nesse contexto, a postura adotada precede a definição do método” (Frigotto, 1991, p. 77). Esse método, por sua vez, envolve “um movimento triplo: crítica, construção de um conhecimento ‘novo’ e uma nova síntese no âmbito do conhecimento e da ação” (Frigotto, 1991, p. 77). Tal abordagem reflete um posicionamento teórico alinhado com a transformação social.

Dessa forma, por meio da categoria totalidade do MHD, realizamos a análise da avaliação por desempenho através da concepção de que o estado neoliberal age para manter a exploração e implica na precarização do trabalho docente, na organização da categoria e nos PCCR que são formulados a partir de concepções mercadológicas, neoliberais e

neoconservadoras.

Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica – seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. (Netto, 2011, p. 57).

Por meio das categorias contradição e mediação, será possível desvelar a construção social, política, econômica e histórica das políticas educacionais, principalmente no tocante a carreira docente, e compreendemos que há a construção de um discurso de valorização e a aprovação de legislações com esse viés.

Nesse sentido, a abordagem do MHD nos dará luz para entendermos a organização do objeto em análise e suas implicações com o sistema capitalista, o trabalho e as políticas educacionais. A dialética está enraizada nos fatos da realidade, construídos pelos homens através do convívio social, isso demonstra que as relações são contraditórias e, acima de tudo, conflitantes, logo, a opção por esse método nos levará a compreender como a carreira é um direito legalmente conquistado e fruto de disputas históricas. Mas também, nos permitirá entender as singularidades que podem ser apresentadas por cada município diante do objeto em análise.

A realização da pesquisa ocorreu por meio de documentos, envolvendo a análise dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração vigentes, bem como das Fichas de Avaliação por Desempenho de 07 municípios do Estado do Amapá. Os municípios considerados foram: Macapá, Santana, Laranjal do Jari, Mazagão, Pedra Branca do Amapari, Itauba e Pracuúba. Esses documentos constituíram os materiais principais para análise.

Inicialmente, previa-se a inclusão dos 16 municípios amapaenses no estudo. No entanto, após tentativas sistemáticas de obtenção das fichas de avaliação por desempenho junto às Secretarias Municipais de Educação e à Secretaria de Estado da Educação (SEED), por meio de ligações e visitas institucionais, verificou-se que apenas os municípios de Macapá, Santana, Laranjal do Jari, Mazagão, Pedra Branca do Amapari, Itauba e Pracuúba disponibilizaram os documentos necessários para análise.

Dessa forma, a escolha dos municípios analisados se deu pela disponibilidade das fontes documentais essenciais à investigação. A impossibilidade de acesso às fichas de avaliação dos demais municípios impôs um recorte metodológico necessário, garantindo que a análise se realizasse com base em dados concretos e verificáveis.

Ainda que essa limitação reduza a abrangência inicial do estudo, não compromete sua relevância, uma vez que os municípios incluídos representam diferentes realidades

socioeconômicas e administrativas dentro do Estado do Amapá. Além disso, a análise aprofundada dos documentos disponíveis permitirá identificar padrões e desafios na implementação da avaliação por desempenho e da progressão funcional, contribuindo para reflexões sobre a valorização do magistério nas redes municipais.

A estruturação fundamentada no problema de pesquisa, no objeto, nos objetivos e nas fontes de informação orienta a condução da investigação por meio de uma abordagem bibliográfica e documental. É importante ressaltar que, embora ambas sejam significativas para a pesquisa, há distinções entre esses dois tipos de metodologia.

Apesar de apresentarem semelhanças, há uma diferença central entre elas. A pesquisa bibliográfica concentra-se na análise das contribuições de diversos autores sobre um tema ou assunto específico. Por sua vez, a pesquisa documental faz uso de materiais que ainda não foram submetidos a um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com o objeto de estudo (Gil, 2002).

Além disso, a pesquisa documental deve ser contextualizada e interpretada de forma criteriosa. Como destacam Barros e Ferreira (2016), a análise documental exige o estudo dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em que os documentos foram produzidos e o desenvolvimento de técnicas de interpretação e leitura crítica.

Os documentos foram analisados utilizando a técnica de Análise do Conteúdo (AC) que, segundo Bardin (1979), tem como conceito central o tema, na perspectiva de construir os núcleos de sentido, por meio do agrupamento do material em análise por eixos/categorias temáticas que os aproximam ou distanciam. Em seguida, serão feitas as interpretações/inferências, análises e construção da pesquisa.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é um método de estudo das comunicações humanas que busca adquirir, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

De acordo com Minayo (2014), a análise de conteúdo deve seguir quatro etapas fundamentais: 1. pré-análise; 2. exploração do material; 3. tratamento dos resultados e 4. interpretação. Na etapa da pré-análise, é necessário definir os objetivos da pesquisa, selecionar o material que será analisado, delimitar o corpus de análise e escolher as categorias de análise.

Na exploração do material, é preciso realizar a leitura atenta do material selecionado e identificar as unidades de análise. Na etapa do tratamento dos resultados, é preciso classificar as unidades de análise em categorias e codificá-las. Por fim, na etapa da interpretação, é necessário interpretar os resultados obtidos e fazer a análise crítica dos dados.

A metodologia proposta para analisar a avaliação por desempenho nas carreiras do magistério das redes municipais do Estado do Amapá pode ser aplicada de forma integrada, considerando as etapas de leitura atenta, classificação e codificação das unidades de análise, e interpretação dos resultados. Primeiramente, foi necessário realizar uma leitura cuidadosa dos documentos selecionados, como os Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e as Fichas de Avaliação por Desempenho de 07 municípios amapaenses. Nessa etapa, o objetivo foi identificar trechos que tratem de critérios de avaliação e identificar as unidades de análise.

Na sequência, as unidades de análise foram organizadas e classificadas em categorias empíricas, sendo elas: 1. Critérios Objetivos de Avaliação. Esta categoria reúne os elementos mensuráveis utilizados para aferir o desempenho docente, como frequência, pontualidade, cumprimento da carga horária, entrega de planos de aula e participação em formações. São critérios que aparecem com maior frequência nos instrumentos avaliativos dos municípios analisados. 2. Critérios Subjetivos e Comportamentais. Nesta categoria foram agrupados os indicadores que avaliam atitudes, postura profissional e relações interpessoais, frequentemente sem a definição de parâmetros objetivos. 3. Lógica Meritocrática e Produtivista. A terceira categoria evidencia a presença de uma lógica de responsabilização individual e meritocrática, manifestada por meio da vinculação entre a avaliação de desempenho e a progressão na carreira ou gratificações salariais.

A identificação dessas categorias empíricas permitiu não apenas compreender o conteúdo normativo presente nos documentos, mas também evidenciar as contradições entre o discurso legal-institucional de valorização do magistério e a prática avaliativa centrada em critérios que reforçam a responsabilização individual e a competitividade entre pares.

Essa abordagem crítica, sustentada pelo Materialismo Histórico Dialético, possibilitou captar a complexidade e os tensionamentos envolvidos nos processos de avaliação por desempenho, entendidos aqui como instrumentos atravessados pelas disputas ideológicas em torno do trabalho docente e da função social da escola pública.

Por fim, na etapa de interpretação, foi realizada uma análise crítica dos dados à luz do Materialismo Histórico Dialético, com foco em compreender as contradições entre as políticas educacionais neoliberais e a valorização docente. Essa análise permitiu verificar, por exemplo, se a lógica meritocrática e competitiva presente nos PCCR contribui para a precarização das condições de trabalho dos professores ou se promove uma valorização efetiva da carreira docente.

Essa abordagem metodológica buscou proporcionar uma compreensão profunda e fundamentada dos impactos das práticas de avaliação e progressão funcional na valorização dos

professores das redes municipais do Amapá, oferecendo subsídios para a reflexão e o debate sobre as políticas educacionais vigentes.

Pelo exposto, o relatório da pesquisa está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção, intitulada de “Introdução” contextualiza o problema de pesquisa e apresenta os objetivos gerais e específicos do estudo. Discute-se a relevância da investigação, considerando o cenário educacional atual e a importância da valorização docente. Além disso, são delineadas as questões norteadoras da pesquisa e a justificativa para a escolha do tema, evidenciando sua pertinência acadêmica e social. Ao final, é apresentada a metodologia adotada, detalhando os procedimentos de análise documental, a abordagem teórica utilizada e a estrutura da dissertação.

Na segunda seção, intitulada “Trabalho docente, estado neoliberal e valorização do magistério” desenvolve-se a fundamentação teórica da pesquisa, abordando a relação entre as políticas neoliberais e a estruturação da carreira docente no Brasil. São discutidos conceitos centrais, como o impacto do modo de produção capitalista no trabalho dos professores, a flexibilização das condições laborais e as reformas educacionais que influenciaram a progressão funcional e a avaliação por desempenho. A seção também analisa a valorização do magistério no contexto das políticas públicas nacionais, destacando desafios e contradições nesse processo.

A terceira seção, intitulada “Avaliação por desempenho e valorização docente no Brasil: Entre diretrizes nacionais e a realidade municipal do Amapá” analisa os marcos legais que regulam a carreira docente no Brasil, com ênfase nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR). São explorados os princípios da valorização docente previstos na legislação, como a progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho. Além disso, a seção problematiza como as políticas de avaliação influenciam a estabilidade e a remuneração dos professores, evidenciando as tensões entre o discurso de valorização e a realidade das práticas avaliativas.

A quarta seção desta dissertação, denominada “Avaliação por Desempenho em Municípios do Amapá”, expõe a análise empírica fundamentada nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e nas fichas de avaliação de desempenho de sete municípios do Amapá: Macapá, Santana, Laranjal do Jari, Mazagão, Pedra Branca do Amapari, Itauba e Pracuúba. Primeiramente, são apresentados dados socioeconômicos e educacionais dessas regiões, como matrículas, quantidade de docentes, infraestrutura e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Em seguida, analisa-se como os critérios avaliativos são formalizados nos PCCRs. A discussão questiona se esses instrumentos promovem valorização docente ou reforçam lógicas

meritocráticas e produtivistas. A partir de categorias como critérios objetivos, subjetivos e responsabilização individual, observa-se a predominância de práticas baseadas na quantificação, competição e controle, em detrimento da valorização pela formação, condições de trabalho e colaboração.

Por fim, nas Considerações Finais, retoma-se a discussão à luz dos dados empíricos e do referencial teórico, apontando os limites e as contradições dos atuais modelos de avaliação por desempenho, bem como possíveis caminhos para políticas educacionais mais justas e formativas.

2 TRABALHO DOCENTE, ESTADO NEOLIBERAL E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Esta seção aborda a complexidade do trabalho dos professores no contexto das políticas neoliberais e a necessidade de valorização profissional. Inicialmente, discute como o trabalho docente se insere no modo de produção capitalista, caracterizado pela mercantilização da educação e pela pressão por metas e resultados mensuráveis. Utiliza referências a Marx e Engels para explicar a alienação no trabalho docente, detalhando as quatro formas de alienação: em relação ao mundo do trabalho, ao ato do trabalho, como gênero e em relação aos outros seres humanos.

Segue com a análise das condições gerais de trabalho dos professores, destacando desafios como desvalorização profissional, carga horária excessiva, falta de recursos e burocracia. Analisa a desprofissionalização dos trabalhadores da educação e os impactos da mercantilização do setor. A seção também aborda o impacto das reformas educacionais neoliberais na autonomia pedagógica dos professores, dialogando com Laval (2019) sobre a padronização dos métodos e conteúdos educacionais.

Em uma perspectiva histórica e social, relaciona as condições de trabalho docente com o contexto do modo de produção capitalista, utilizando as categorias de trabalho produtivo e improdutivo de Marx. Analisa as reformas neoliberais e suas consequências, como a precariedade da força de trabalho e a divisão da classe trabalhadora, além da intensificação das práticas pedagógicas e a fragilização dos trabalhadores da educação.

Finalmente, a seção reflete sobre a importância da formação contínua, salários e condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento profissional dos professores, citando Antunes (2009) sobre a fragmentação do trabalho no capitalismo atual. Enfatiza a necessidade

de valorização e melhores condições para os profissionais da educação para enfrentar os desafios impostos pelo contexto neoliberal.

2.1 Trabalho Docente no Modo de Produção Capitalista

O modo de produção capitalista, centrado na busca incessante de lucro e na acumulação de capital, infiltra-se em todos os aspectos da sociedade contemporânea. Dentro desse contexto, o trabalho docente é profundamente afetado pela mercantilização da educação, onde as instituições educacionais são tratadas como empresas e os professores são pressionados a cumprir metas quantitativas e alcançar resultados mensuráveis, de forma similar à produção industrial de mercadorias. Como descreve Harvey (2005, p. 65), “a educação foi cada vez mais reconfigurada como uma mercadoria a ser adquirida no mercado, sujeitando professores e alunos às lógicas da eficiência e produtividade capitalista”.

De acordo com Marx (2004), o trabalho é um processo que ocorre entre o ser humano e a natureza. Ao modificar a natureza, o ser humano também se modifica, pois altera sua própria condição. Diferentemente dos animais, que apenas utilizam e modificam a natureza pela sua presença, o ser humano a submete para adaptá-la às suas necessidades e usufruir dela. Conforme afirmado por Engels (2004, p. 23), o ser humano "obriga a natureza a servi-lo, domina-a". Essa é a diferença essencial entre o ser humano e os outros animais, uma diferença que surge do trabalho.

Se o trabalho é essencial para a sobrevivência humana e por meio dele o ser humano transforma a natureza e é transformado por ela, então o trabalho é responsável pela produção e reprodução da existência humana. Portanto, o trabalho é uma atividade intrinsecamente humana, pois é por meio da atividade de trabalho que o ser humano se forma e se desenvolve.

No entanto, com a ascensão do capitalismo e da propriedade privada, a capacidade de trabalho dos seres humanos foi convertida em uma mercadoria. No contexto do capitalismo, a energia que um trabalhador investe em sua atividade laboral não é reconhecida como tendo valor intrínseco suficiente para atender às suas próprias necessidades.

Marx (2013) contribui para essa discussão ao destacar o processo de criação de valor no sistema de produção. Para ele, o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho incorporada a ela, pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-la, e os valores dos meios de produção se transferem para o valor do produto no sistema capitalista.

Portanto, é crucial observar as condições objetivas e subjetivas nas quais o trabalhador realiza sua atividade, a fim de evitar que o tempo necessário para concluí-la seja excedido. Todo tipo de trabalho deve ser valorizado e ir além da mera satisfação das necessidades básicas do trabalhador.

Como resultado da busca pela produtividade, o ser humano é alienado de sua própria produção, tornando-se um estranho em relação ao seu próprio trabalho. Marx (2004) define a alienação com precisão em quatro dimensões: a alienação em relação ao mundo do trabalho; a alienação em relação ao próprio ato do trabalho; a alienação como gênero em relação ao trabalho; e a alienação em relação a outros seres humanos. Nesse sentido, a alienação no contexto do trabalho reflete o interesse do capitalista em manter o trabalhador alheio às complexas relações entre trabalho e capital, e entre capital e terra (Marx, 2004).

Dessa forma, Florestan Fernandes (1989) ressalta que

Se nós comparássemos o professor ao proletário, que preocupou as reflexões de Marx naqueles célebres manuscritos de 44, diríamos que o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira. Isso é curioso, porque se ele não trabalha com as mãos, ele é um intelectual. (p. 157).

Analisar a comparação entre o trabalho docente e o trabalho proletário à luz do pensamento desse sociólogo levanta uma questão essencial: antes de avaliar a precarização do trabalho docente, é fundamental entender em que categoria incluir os trabalhadores que passam por um processo denso de mudanças históricas, envolvendo perdas no prestígio, no status social e no controle sobre seu próprio trabalho. Esses trabalhadores têm como objetivo principal o processo de ensino e aprendizagem, o que implica uma variedade de atributos que, de certa forma, ainda conferem uma certa autonomia às suas atividades, embora isso esteja se tornando cada vez mais difícil.

Buscar uma compreensão abrangente das condições laborais no trabalho docente leva à reflexão necessária para entender e visualizar com maior amplitude as condições de trabalho que afetam as ações e condutas dos profissionais da educação. Oliveira (2010) introduz o conceito de condições de trabalho docente, considerando as condições gerais de trabalho descritas por Marx ao abordar o processo de trabalho. Por outro lado, França (2006) discute que

O conceito de trabalho produtivo, como sendo o fator criador de riqueza, [e que] se encontra intimamente direcionado à condição específica da produtividade, que é determinada pelo modo de produção no qual ela se enquadra: o modo de produção capitalista, que se define, por um sistema de relações de produção constituído pelo trabalho e pelo capital, sob o domínio deste último, e cuja lógica de funcionamento é determinada pela produção da mais-valia. (p. 126)

A citação de França (2006, p. 126) apresenta uma visão crítica sobre o conceito de "trabalho produtivo" dentro do contexto do capitalismo. A afirmação de que o trabalho é o fator criador de riqueza é contraposta à ideia de que a produtividade é determinada pelo modo de produção capitalista, onde o capital domina o trabalho. Essa relação de dominação, segundo a autora, se manifesta na busca incessante pela mais-valia, ou seja, a exploração do trabalho para gerar lucro.

Essa perspectiva se conecta com a análise de Marx sobre o processo de trabalho, que Oliveira (2010) menciona. Compreendemos que, para Marx, o trabalho não é apenas uma atividade física, mas um processo social que envolve relações de poder e exploração. No contexto do capitalismo, o trabalho é mercadoria e o trabalhador é explorado para gerar lucro para o capitalista.

A citação de França (2006, p. 126) nos leva a questionar a noção de "trabalho produtivo" como algo neutro e objetivo. Ela evidencia que essa noção está intrinsecamente ligada ao sistema capitalista e a sua lógica de exploração. No caso do trabalho docente, essa análise pode ser particularmente relevante, já que a profissão está inserida em um contexto social e econômico que influencia suas condições de trabalho e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

É essencial considerar que a discussão sobre o trabalho docente na perspectiva da mais-valia vai além da exploração direta do trabalho. É necessário analisar a carreira docente, as condições de trabalho, os critérios de avaliação por desempenho, a progressão funcional, a sobrecarga de trabalho, a falta de recursos, a burocracia e a desvalorização profissional, que afetam diretamente a qualidade do trabalho docente. Como destaca Antunes (2009, p. 89), “a precarização do trabalho docente reflete as contradições do sistema capitalista, onde a mais-valia é extraída não apenas no nível econômico, mas também nas condições precárias e no desgaste do trabalhador”.

Nesse sentido, Vieira (2010, p. 1) propõe um conceito para o trabalho docente, dentro do contexto mais amplo do pensamento de Marx, que o caracteriza como um dispêndio de energia física e mental. Nas palavras do autor,

[...] na educação, também ocorre um esforço físico e mental, mas, ao contrário de muitas outras formas de ação humana, seu objeto é de difícil determinação. Em seu sentido lato, o trabalho docente envolve a relação entre saberes e condutas; relação esta que está na base da ação educativa, haja vista que a socialização e/ou produção de saberes implica a formação de determinadas condutas humanas. Entretanto, se a natureza do trabalho docente pode ser pensada a partir da relação saber-conduta, não é possível ignorar tanto o contexto sócio-político-cultural onde ele ocorre quanto a atividade desenvolvida pelo professorado em seu cotidiano e como ela é representada

(Vieira, 2010, p.1)

Efetivamente, certas particularidades diferem a atividade docente como um trabalho e uma profissão. Por exemplo, ela pode ser concebida como algo a ser aprimorado e refinado, além de possuir propósitos claros e depender de interações interpessoais reais para ser concretizada. Como categoria profissional, o trabalho do professor desempenha um papel específico na reprodução social. Ele se diferencia das demais profissões não apenas pelo resultado final alcançado, mas também pelo intenso envolvimento emocional, psicológico e afetivo exigido, bem como pela intensa atividade intelectual e pelas responsabilidades além da sala de aula.

Além desses atributos que estabelecem a natureza do trabalho docente, há outro fator que caracteriza o professor como trabalhador. A atividade docente pode ser considerada uma força de trabalho que pode ser vendida, conforme argumentado por Pinto (2004). Nessa perspectiva, o professor é compelido a seguir a lógica geral do mercado, pois precisa vender sua força de trabalho para se sustentar. Os efeitos dessa obrigação no cotidiano da atividade docente são frequentemente descritos como precarização, uma vez que o ritmo de trabalho é marcado por múltiplas demandas, tarefas e metas.

Não obstante, é imprescindível considerar o trabalho docente em relação aos processos de precarização que afetam suas condições. Há vários elementos a serem ponderados no que diz respeito ao trabalho docente e à valorização dos profissionais da educação, os quais desencadeiam a precarização das relações e das condições de trabalho impostas aos professores da educação básica.

Segundo Rodrigues (2002, p. 71) "A tendência para a desprofissionalização assenta naquilo a que se pode chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais". Sob essa ótica, a desprofissionalização dos trabalhadores da educação decorre de uma complexa interação de fatores. Não se trata apenas de mudanças internas à profissão, mas também de influências externas que remodelam a relação entre educação e sociedade.

A mercantilização da educação emergiu como um fenômeno global significativo, caracterizando-se pela crescente subordinação dos processos educacionais aos imperativos do mercado. Esse fenômeno transforma a educação em um bem comercializável, cujo valor é medido não apenas pela sua contribuição para o desenvolvimento humano integral, mas também pelos critérios de eficiência e produtividade impostos pelo mercado. Nesse contexto, a autonomia pedagógica dos professores emerge como um ponto crucial, frequentemente

comprometido pela necessidade de conformidade com modelos educacionais padronizados e pela utilização de materiais didáticos alinhados às demandas do mercado de trabalho. Conforme aponta Laval (2019, p. 22)

As reformas liberais na educação são, portanto, duplamente orientadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática entre as economias. As reformas que levam mundialmente à descentralização, à padronização de métodos e conteúdos, à nova “gestão” das escolas e à “profissionalização” dos docentes são fundamentalmente “competitiveness-centred”. A escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber – valor, aliás, que era interpretado de forma muito diferente, conforme as correntes políticas e ideológicas –, hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevalentes na economia globalizada.

A citação de Laval (2019, p. 22) expõe de forma crítica os impactos das reformas liberais na educação, destacando como essas mudanças têm moldado as instituições escolares em função das demandas da economia globalizada. No contexto das reformas educacionais analisadas no texto em anexo, especialmente no que se refere à progressão funcional e à avaliação por desempenho nas carreiras do magistério no Amapá, é evidente a convergência com o cenário descrito por Laval.

As políticas educacionais neoliberais adotadas no Brasil refletem essa lógica "competitiveness-centred", ao introduzirem mecanismos como a meritocracia, a padronização de métodos e conteúdos, e a descentralização da gestão escolar. Essas reformas transformam a escola em um espaço que prioriza a eficiência e a produtividade, alinhando-se às exigências do mercado em detrimento de valores sociais, culturais e políticos mais amplos. A avaliação por desempenho, por exemplo, é um instrumento diretamente vinculado a essa lógica, pois busca mensurar a qualidade do trabalho docente com base em critérios que frequentemente desconsideram as particularidades regionais, sociais e culturais da prática educativa.

No Amapá, conforme citado anteriormente no texto, a implementação dos PCCR e das fichas de avaliação por desempenho revela como essas práticas são permeadas pela lógica de competição. A padronização de critérios para progressão funcional e o uso de indicadores quantitativos, como o desempenho dos estudantes em testes padronizados, reforçam o alinhamento da educação às demandas de competitividade econômica, reduzindo o papel transformador da escola e a complexidade do trabalho docente a métricas simplistas.

Assim, a crítica de Laval se aplica diretamente à análise das políticas educacionais no contexto do Amapá, apontando para a necessidade de repensar os fundamentos que orientam a organização do trabalho docente e o papel da escola. É essencial recuperar a centralidade do

valor social, cultural e político do saber, resgatando a escola como espaço de formação cidadã e crítica, em vez de um simples instrumento de adequação às exigências do mercado globalizado.

Segundo Oliveira (2010), é importante compreender que as condições de trabalho são estabelecidas dentro de um contexto histórico, social e econômico específico. Elas estão intrinsecamente ligadas à conjuntura que as molda. Nesse sentido, a análise das duas categorias - condições de trabalho em geral e condições de trabalho docente - sugere que elas são resultantes de um processo social, com estruturas fundamentadas nos alicerces econômicos do modo de produção capitalista. A esse respeito, Marx (1982, p. 25) discute que

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso.

A atividade de ensino e as trajetórias profissionais dos professores estão intimamente ligadas à lógica da reestruturação produtiva, utilizada como uma estratégia para revitalizar as capacidades produtivas do capital. Nesse contexto, surge um projeto de reforma educacional que promove mudanças profundas no sistema de ensino, exigindo dos docentes novas posturas, identidades e valores alinhados às políticas neoliberais contemporâneas. Conforme Apple (2018, p. 37), “as reformas educacionais neoliberais demandam que os professores internalizem as lógicas de mercado, transformando suas práticas pedagógicas para atender às exigências da nova economia global”.

Oliveira (2008) analisa as implicações das reformas educacionais mais recentes sobre a identidade e a profissionalização dos professores no contexto latino-americano, particularmente no Brasil. A autora observa as mudanças na organização escolar e na natureza do trabalho docente, incluindo uma ênfase no trabalho em equipe, a expansão do calendário escolar e outras transformações resultantes da adoção de uma forma de gestão escolar que é, em grande parte, uma pseudodemocracia.

Por outro lado, Nunes e Oliveira (2017) direcionam suas análises para a ideia de que o desenvolvimento profissional dos professores não está limitado apenas à formação contínua, mas também abrange fatores como salários e condições de trabalho. Nesta conjuntura, a formação desempenha um papel crucial como meio de desenvolvimento profissional e, ao mesmo tempo, contribui para o fortalecimento das instituições educacionais, o que pode resultar em melhorias na qualidade do ensino.

Nesse contexto, o trabalho dos professores no capitalismo pode ser interpretado como

tanto produtivo quanto improdutivo. O trabalho docente é considerado improdutivo quando sua atividade não resulta em um valor de troca e, portanto, não é tratado como uma mercadoria, mas sim como trabalho humanizado. Por outro lado, o trabalho produtivo é caracterizado por ser específico e capaz de satisfazer necessidades específicas, independentemente de sua forma concreta (Marx, 2008).

O trabalho docente hoje configura-se como uma forma de emprego assalariado, seja no setor público ou privado, e envolve uma relação contratual entre empregadores e empregados, semelhante àquela de outros setores da economia. Essa relação se aproxima das demais formas de trabalho assalariado em sua natureza. Como argumenta Oliveira (2010, p. 55), “os professores, assim como outros trabalhadores assalariados, estão inseridos em uma estrutura de mercado que precariza as condições de trabalho e enfraquece a autonomia profissional”.

Ao analisar o Estado no contexto neoliberal, Behring (2012) argumenta que os imperativos para manter a lógica do capital em escala global têm levado à intensificação das reformas desde a década de 1990. Essas reformas alteraram as relações de trabalho, aumentaram a precariedade da força de trabalho, resultaram na perda de direitos e aumentaram as taxas de desemprego em vários setores da economia, marcando o período de reestruturação produtiva. No Brasil, o "projeto de modernização" apresentado por Bresser Pereira segue uma orientação de contrarreforma alinhada com o mercado internacional, contribuindo para a divisão da classe trabalhadora.

Dessa forma, devido às ideologias difundidas pelas novas formas de gestão e controle do trabalho, a atividade de ensino tem sido submetida a abordagens visíveis e invisíveis para intensificar as práticas pedagógicas nas escolas, a fim de implementar os planos, programas e projetos sugeridos pelo sistema capitalista.

Essa situação se torna ainda mais sólida e persistente devido à natureza das políticas educacionais que estão alinhadas com a ideologia neoliberal e têm como pano de fundo a manutenção do sistema capitalista. Isso resulta em uma intensificação da produção às custas de uma classe trabalhadora que enfrenta diversas formas de fragilização, incluindo aspectos econômicos, direitos sociais e intelectuais, entre outros.

No conceito de trabalho alienado (Marx, 2004), o trabalho docente testemunha as consequências mais graves impostas à classe trabalhadora. Reformas e contrarreformas são adotadas para mascarar as crises de um sistema que mostra sinais de saturação e responsabiliza o Estado pelo fracasso de suas medidas.

O trabalho dos professores está cada vez mais fragmentado e carece reconhecimento por parte das políticas educacionais que deveriam apoiar os profissionais do

ensino. Isso se reflete em mudanças profundas nas relações de trabalho, começando pela formação, que muitas vezes deixa lacunas entre a teoria e a prática. Esses fatores afetam diretamente o trabalho dos professores em todos os aspectos, tornando essencial uma reflexão abrangente sobre o trabalho docente no contexto atual e em suas várias dimensões no sistema capitalista.

De acordo com Marx (2008), as relações jurídicas, estatais, sociais e econômicas não podem ser analisadas de forma isolada do sistema capitalista, pois essas relações têm suas raízes nas condições materiais de existência. Portanto, uma análise materialista histórica dialética permite entender alguns dos processos pelos quais o trabalho pode ser examinado em uma realidade em que diversos fatores negativos impedem a realização plena da cidadania pelos trabalhadores.

No contexto do trabalho e da carreira no capitalismo, as perspectivas discutidas neste estudo divergem da visão ontológica de Marx, que compreende o ser humano como um ser que trabalha para assegurar sua existência. Conforme Antunes (2018), o trabalho é essencial para a constituição do ser humano enquanto tal, desempenhando um papel fundamental em sua formação integral, que deve contemplar todos os aspectos da cidadania em sua plenitude.

No capitalismo atual, o trabalho é cada vez mais fragmentado, com um aumento expressivo dos serviços terceirizados, desigualdade de gênero persistente e a exclusão de pessoas com mais de 40 anos, que são consideradas improdutivas se não possuírem qualificações específicas. Essa realidade evidencia uma desconexão profunda entre teoria e prática no trabalho docente. Segundo Sennett (2008, p. 94), “a fragmentação do trabalho sob o capitalismo avançado aprofunda as divisões de classe, gênero e idade, relegando grande parte da força de trabalho à marginalidade”.

Apesar dos desafios, os profissionais da educação, especialmente os professores, continuam a buscar o desenvolvimento de suas carreiras, incluindo a melhoria de sua formação e salários que estejam de acordo com suas responsabilidades. Para que essas aspirações se concretizem, é necessário um compromisso político que estabeleça medidas eficazes, abordando a formação, a remuneração adequada e as condições de trabalho, de forma a fortalecer a profissão e proporcionar o reconhecimento social que ela merece. Como aponta Saviani (2008, p. 102), “a valorização do magistério depende de uma política educacional que reconheça o papel central do professor na transformação social e que assegure condições dignas de trabalho e formação contínua”.

Com os conceitos discutidos neste estudo, é viável analisar o trabalho docente sob múltiplas óticas: a dimensão ontológica, os processos de trabalho e as relações sociais de

produção no contexto do capitalismo. A vida cotidiana não se limita a um espaço de alienação; ela também se configura como um terreno de disputa entre alienação e superação desta. Apesar de o trabalho dos professores estar condicionado pelo domínio do capital, ele se mantém como uma atividade dinâmica, influenciada por interações constantes de diferentes forças (Antunes, 2004).

A construção da carreira docente no Brasil é composta por elementos essenciais para garantir uma educação de qualidade. Isso se reflete nas políticas que regulamentam e orientam a legislação nacional e internacional, especialmente no que diz respeito à avaliação por desempenho. O trabalho docente, permeado por relações humanas, é carregado de significado. Entretanto, a lógica do capital e seu impacto na educação estão interligados à reprodução das estruturas sociais mais amplas. A avaliação por desempenho, frequentemente utilizada como instrumento de controle, reforça essa lógica ao subordinar o trabalho docente às exigências mercadológicas. Como destaca Frigotto (2017, p. 46), “a educação, no contexto capitalista, é moldada pelas necessidades do mercado, e a avaliação docente passa a ser um mecanismo de disciplinamento dentro desse sistema”.

As perspectivas de mudanças nessa lógica capitalista são extremamente limitadas, mesmo quando se busca uma abordagem voltada para a transformação e libertação humanas. Isso ocorre porque é quase impossível modificar as bases subjacentes ao sistema capitalista. Nesse cenário, a avaliação por desempenho docente surge como mais uma ferramenta para manter a lógica do capital intacta, colocando pressão sobre os professores para cumprir metas padronizadas. Como coloca Mészáros (2005, p. 77), “a transformação da educação só pode ocorrer a partir da superação das estruturas capitalistas, que também estão presentes nas formas de avaliação do trabalho docente”.

A análise da carreira docente no Brasil, sob a perspectiva crítica do marxismo, revela um cenário de profunda desvalorização profissional, moldado pelas engrenagens do sistema capitalista. A avaliação por desempenho, em vez de promover o desenvolvimento profissional, muitas vezes reforça a intensificação do trabalho e a exploração, transformando-se em um instrumento de controle. Segundo Antunes (2009, p. 113), “o trabalho docente é reconfigurado para atender às demandas do capital, e a avaliação por desempenho é utilizada como forma de medir produtividade, esvaziando o sentido formativo da educação”.

A intensificação das tarefas, a perda de autonomia e a responsabilização crescente por resultados, muitas vezes reforçada pela avaliação por desempenho, geram um ciclo de desgaste e desmotivação, afetando diretamente a qualidade da educação. A separação entre concepção e execução do trabalho, somada à pressão por metas, limita a liberdade do professor. Como

afirma Alves (2011, p. 154), “a intensificação do trabalho docente, agravada pela avaliação por desempenho, destrói a autonomia e impede práticas pedagógicas inovadoras e críticas”.

A carreira docente, tal como está estruturada, não oferece um caminho promissor de progressão, com baixos salários e condições precárias, o que é agravado pela falta de critérios justos na avaliação por desempenho. A ausência de um plano de carreira que permita ascender sem deixar a sala de aula reforça a desvalorização da experiência e da expertise docente. Segundo Oliveira (2010, p. 87), “a falta de reconhecimento do saber docente é evidenciada nas avaliações por desempenho, que não levam em conta a experiência acumulada pelos professores”.

O discurso oficial de valorização do magistério presente nas políticas educacionais esbarra na realidade quando se analisa a avaliação por desempenho. Esse instrumento, muitas vezes utilizado para reforçar a meritocracia e a competitividade, acaba minando a autonomia e o trabalho coletivo docente. A busca por resultados quantificáveis, sem considerar os aspectos subjetivos da profissão, contribui para a intensificação do trabalho e para a desumanização do ensino. Como argumenta Freitas (2012, p. 132), “a avaliação meritocrática desconsidera as particularidades do trabalho docente e agrava a precarização das condições de trabalho”.

A fragmentação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a ausência de uma visão holística sobre as necessidades da profissão docente demonstram a influência das relações de poder na elaboração das políticas educacionais, que muitas vezes atendem a interesses específicos e não às reais necessidades da comunidade escolar.

A desvalorização da carreira docente vai além das questões salariais e de condições de trabalho, manifestando-se também em uma crise de reconhecimento social. A avaliação por desempenho, ao tratar a educação como um produto a ser quantificado, contribui para essa desvalorização, desconsiderando o papel essencial do professor na construção de uma sociedade mais justa. Saviani (2008, p. 65) ressalta que “a lógica meritocrática aplicada à educação desumaniza o processo de ensino, obscurecendo a verdadeira função social do professor”.

A busca por uma verdadeira valorização do trabalho docente exige uma profunda transformação social, rompendo com a lógica do capitalismo e construindo um novo modelo de educação, fundamentado em valores de solidariedade, igualdade e democracia. A luta por uma educação de qualidade para todos é uma luta por uma sociedade mais justa, em que o professor seja reconhecido como um profissional essencial para o desenvolvimento humano e social.

2.2 A Carreira Docente e a valorização do magistério

Ao analisar as diversas fontes consultadas (Oliveira, 2008; Vieira, 2009), verifica-se

que alguns elementos têm se consolidado ao longo do tempo como fundamentais para a valorização dos professores. Entre esses aspectos, destaca-se a necessidade de garantir condições adequadas para o exercício da profissão, incluindo progressão na carreira, formação contínua, remuneração justa e condições de trabalho satisfatórias.

Como afirma Nóvoa (2009, p. 35), “a valorização docente não pode ser dissociada de um conjunto de políticas estruturantes que assegurem não apenas melhores salários, mas também oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento social”. Dessa forma, a valorização dos professores depende de uma abordagem abrangente, que contemple tanto aspectos materiais quanto simbólicos da profissão.

Além disso, pesquisas e legislações nacionais, como o PSNP (2008) e o PNE (2014), destacam que a valorização dos professores é fundamental para a promoção da qualidade educacional. Essa valorização é compreendida não apenas como um objetivo essencial, mas também como uma condição indispensável para o aprimoramento global do sistema educativo. Essa perspectiva encontra respaldo em documentos legais e em estudos acadêmicos de autores como Hypólito (2015), Jacomini e Pena (2016) e Leher (2010).

Por último, a valorização do magistério é um tema central nas discussões sobre a qualidade da educação e as condições de trabalho dos professores. No Brasil, esse conceito abrange tanto aspectos objetivos quanto subjetivos, relacionados às condições materiais e ao reconhecimento social da profissão docente. Desde as reformas educacionais da década de 1990, intensificaram-se os debates sobre a valorização dos professores como agentes fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Os aspectos objetivos da valorização do magistério referem-se principalmente às condições materiais e institucionais que influenciam a carreira docente. Esses aspectos incluem o regime de trabalho, o piso salarial, a progressão funcional, a formação e qualificação profissional, além das condições de trabalho. De acordo com Leher (2010), a valorização objetiva envolve "o regime de trabalho, o piso salarial profissional, a carreira docente com possibilidade de progressão funcional, o concurso público de provas e títulos, a formação e qualificação profissional, o tempo remunerado para estudos, planejamento e avaliação assegurado no contrato de trabalho, e as condições de trabalho" (Leher, 2010, p. 90).

A LDB de 1996 foi um marco importante no reconhecimento desses direitos, ao estabelecer um plano de carreira para os professores, com ingresso exclusivamente por concurso público e progressão funcional baseada na titulação e no desempenho profissional (Brasil, 1996). Além disso, a LDB destacou a importância do aperfeiçoamento profissional contínuo e da garantia de condições adequadas de trabalho, incluindo a reserva de tempo

remunerado para estudos e planejamento.

No entanto, a implementação desses direitos tem sido limitada. A Lei do Piso Salarial Nacional, aprovada em 2008, estabeleceu um valor mínimo para os professores, mas, conforme Leher (2010), "o piso estabelecido ainda é considerado insuficiente, e a manutenção da elevada carga horária em sala de aula impede uma valorização plena da profissão". Os professores continuam enfrentando problemas como baixos salários e falta de infraestrutura adequada em muitas escolas públicas, o que compromete tanto seu desempenho quanto o reconhecimento social da profissão.

Os aspectos subjetivos da valorização do magistério estão relacionados ao reconhecimento social da profissão, à autorrealização dos professores e à dignidade profissional. Esses fatores são essenciais para que os docentes se sintam valorizados e reconhecidos pela sociedade. De acordo com Leher (2010), a valorização subjetiva envolve "o reconhecimento social, a autorrealização e a dignidade profissional" (Leher, 2010, p. 91).

Sob uma perspectiva marxista, o trabalho docente é visto como uma atividade que deveria possibilitar a expressão criativa e emancipatória do ser humano. No entanto, Marx argumenta que, no sistema capitalista, o trabalho é alienado, e essa alienação também se reflete no campo educacional. Segundo Leher (2010), "a potencialidade ontológica do trabalho docente é particularmente difícil no capitalismo, pois as frações burguesas dominantes procuram subordinar a educação aos seus propósitos estratégicos de classe" (Leher, 2010, p. 91). Assim, a autorrealização e o reconhecimento social dos professores tornam-se limitados em um sistema que desvaloriza o trabalho intelectual e privilegia a lógica de mercado.

Autores como Frigotto (1984) e Saviani (2009) também apontam que a valorização do magistério, em sua dimensão subjetiva, só será plenamente realizada quando o trabalho docente for visto como parte essencial do processo de transformação social. Saviani (2009) ressalta que "a educação é um instrumento de luta de classes e deve ser compreendida em sua totalidade, considerando o papel do professor na formação de uma consciência crítica nos estudantes" (Saviani, 2009, p. 72). Dessa forma, o reconhecimento social da profissão docente depende de uma reestruturação das relações sociais no capitalismo.

No Brasil, a luta pela valorização do magistério remonta ao surgimento das primeiras escolas públicas, quando a carreira docente era marcada pela precarização e pelo controle estatal. Como aponta Leher (2010), "o magistério nasce como uma atividade aviltada em termos de relação de trabalho e subordinada à ingerência da Igreja" (Leher, 2010, p. 93). Durante o período imperial, os professores eram submetidos a rígidos mecanismos de controle e fiscalização, o que limitava sua autonomia e dificultava o reconhecimento da profissão.

Com a expansão da escola pública e o aumento do número de professores no século XX, surgiram organizações de docentes que reivindicavam melhores condições de trabalho e a valorização da profissão. A criação de sindicatos, como o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), desempenhou um papel fundamental na luta por direitos trabalhistas, como o piso salarial e a progressão funcional.

Entretanto, mesmo com esses avanços, as políticas de valorização do magistério continuam a enfrentar grandes desafios. A Lei do Piso Salarial, instituída em 2008, foi um passo importante, mas, conforme Leher (2010), "a manutenção de uma carga horária elevada e o baixo valor do piso salarial comprometem a real valorização da carreira docente" (Leher, 2010, p. 95). As condições de trabalho nas escolas públicas, especialmente nas áreas mais carentes, ainda são precárias, o que torna difícil atrair e reter profissionais qualificados na educação básica.

Para autores marxistas, como Marx e Frigotto (1984), o trabalho docente no capitalismo está sujeito às mesmas lógicas de exploração e precarização que afetam outros trabalhadores. Embora o trabalho dos professores seja considerado improdutivo em termos de geração direta de mais-valia, ele é vital para a reprodução do capital, já que a educação forma a mão de obra necessária para o sistema produtivo. Como observa Frigotto (1984), "mesmo o trabalho improdutivo, como o dos professores, é fundamental para a reprodução do capital, uma vez que garante a formação da força de trabalho qualificada" (Frigotto, 1984, p. 56).

Nesse contexto, a luta pela valorização do magistério envolve não apenas questões pedagógicas, mas também a luta política e sindical por melhores condições de trabalho. Leher (2010) destaca que "as brechas emancipatórias dependem da organização coletiva dos professores, do protagonismo estudantil e das lutas compartilhadas com outras categorias de trabalhadores" (Leher, 2010, p. 91). A valorização plena do magistério, portanto, está ligada à superação das contradições do capitalismo e à construção de uma educação democrática e inclusiva.

A valorização do magistério no Brasil é uma questão complexa, que envolve tanto aspectos objetivos, como o regime de trabalho e a remuneração, quanto aspectos subjetivos, como o reconhecimento social e a autorrealização dos professores. Embora as reformas educacionais e as lutas sindicais tenham trazido avanços importantes, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. A partir de uma perspectiva marxista, a valorização do magistério está intrinsecamente ligada às relações de classe e à luta por uma educação pública de qualidade.

Para que a valorização dos professores seja efetiva, é necessário garantir condições

adequadas de trabalho, salários dignos e o reconhecimento social da importância da profissão. Além disso, a organização coletiva dos professores e sua articulação com outras categorias de trabalhadores são fundamentais para enfrentar as barreiras impostas pelo capitalismo e garantir uma educação emancipatória e transformadora.

A organização das carreiras dos professores na educação básica no Brasil tem sido um tema frequente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. O artigo 206, inciso V da CF/88 estabelece que a valorização dos educadores deve incluir a criação e implementação de planos de carreira específicos para os profissionais da educação. Esses planos visam não apenas garantir condições de progressão e valorização salarial ao longo da carreira, mas também assegurar a qualidade e a estabilidade do corpo docente nas escolas públicas.

A implementação de planos de carreira para os professores é um mecanismo fundamental para atrair e reter talentos qualificados na educação básica. Esses planos devem contemplar critérios claros de progressão funcional, incentivando o desenvolvimento profissional dos educadores. Além disso, são projetados para garantir a equidade e a transparência nas oportunidades de ascensão na carreira, promovendo um ambiente de trabalho mais justo e motivador.

A Emenda Constitucional nº 19/1998 representou um marco significativo na valorização dos profissionais da educação no Brasil ao destacar a necessidade de garantir um salário mínimo profissional para os professores. Essa emenda modificou o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, incluindo o princípio de remuneração condigna e a necessidade de valorização da carreira docente, com base em planos de carreira que reconheçam o mérito e a formação. Dessa forma, o Estado passou a ter um compromisso mais explícito com a dignidade dos educadores, assegurando uma estrutura de carreira e remuneração que visa melhorar as condições de trabalho e reduzir as desigualdades salariais no setor educacional.

A mencionada emenda demonstrou um compromisso mais explícito com a dignidade dos educadores ao introduzir alterações no artigo 39 da Constituição Federal de 1988, estabelecendo diretrizes mais claras para a gestão de carreiras no serviço público, inclusive na área da educação. Especificamente, a emenda reforçou a necessidade de planos de carreira baseados em critérios de meritocracia, formação e desempenho, contribuindo para a valorização profissional. Ao mencionar a remuneração mínima para os professores, a emenda visava combater as desigualdades salariais, promovendo equidade no tratamento dos profissionais da educação em todo o país.

Essa estrutura de carreira, alinhada à ideia de progressão funcional e com base em

princípios de valorização por mérito, buscava assegurar que os educadores fossem remunerados de maneira justa e em consonância com suas qualificações e desempenhos. Além disso, ao incluir a necessidade de planos de carreira, a emenda incentivava a criação de políticas que favorecessem o desenvolvimento contínuo e a melhoria das condições de trabalho dos professores, ajudando a garantir uma base mais sólida para a construção de uma educação de qualidade e o reconhecimento social da profissão.

Posteriormente, foram promulgadas leis complementares para detalhar e implementar essa diretriz em âmbito nacional. Um exemplo significativo é a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Conforme o texto da lei, "o valor do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal" (Brasil, 2008).

Essa legislação assegura que a remuneração dos professores não seja inferior ao piso nacional, estabelecendo um patamar mínimo de salário para todos os educadores do país. Segundo a Lei nº 11.738/2008, "O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais." (Brasil, 2008).

Além da questão salarial, as leis complementares (Lei n. 9.394/1996; Lei nº 11.738/2008; EC n. 53; Lei n. 13.005/2014.) também enfatizaram a obrigatoriedade da implementação de planos de carreira para os profissionais da educação em todos os estados, municípios e no Distrito Federal. Esses planos visam proporcionar uma estrutura clara de progressão na carreira, com promoções baseadas em critérios como qualificação profissional, tempo de serviço e mérito. Isso não apenas busca valorizar os professores ao longo de suas trajetórias profissionais, mas também fortalecer a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras.

Em seu estudo, Apple (2003) destaca que esse fenômeno está associado a dois processos históricos em andamento: a desqualificação do trabalhador e a separação entre a concepção e a execução do trabalho. O autor também aponta características da intensificação, como a destruição da sociabilidade, o aumento do isolamento e a dificuldade em desfrutar de momentos de lazer.

O trabalho dos professores e suas trajetórias profissionais estão inseridos na lógica da reestruturação produtiva, sendo considerado uma estratégia para impulsionar as forças produtivas do capital. Nesse contexto, emerge um projeto de reforma educacional que promove

alterações em todo o sistema de ensino, demandando dos professores novos comportamentos, mentalidades, identidades e valores que atendem às políticas neoliberais vigentes na atualidade (Lima, 2011).

Para analisar as normas que regem a carreira docente na educação básica, é crucial entender como a escola pública se tornou uma instituição na modernidade. Ao assumir a responsabilidade pela educação pública, o Estado precisou estruturar um sistema para selecionar, contratar e formar professores.

Esse processo levou à organização das redes escolares e à criação de normas para o exercício do magistério. Com a separação entre Estado e Igreja, o professor se tornou um funcionário público, assumindo um papel central no projeto político de escolarização. Juntamente com outros funcionários públicos, o professor passou a integrar a estrutura burocrática do Estado, como argumenta Antônio Nóvoa (1995).

A organização do sistema burocrático do Estado fez-se o professor como um funcionário especializado, com direitos e deveres definidos. O próprio professor, ao longo do tempo, passou a utilizar essa estrutura para se afirmar como profissional e defender seus direitos, como salário, progressão funcional e aposentadoria (Souto, 2005). Em outras palavras, o exercício da docência é regulamentado e definido pelo Estado, tornando-se um trabalho com suas próprias normas e regras.

As normas que regem a profissão docente, como a formação exigida, os processos de ingresso na carreira e as formas de progressão, definem o papel do professor na sociedade e influenciam a percepção social da profissão. Essas normas, no entanto, estão intrinsecamente ligadas a projetos políticos que variam ao longo da história, moldando a educação escolar para atender a objetivos econômicos, algo cada vez mais evidente nos dias de hoje. Dessa forma, a importância social atribuída aos professores está diretamente relacionada ao tratamento que eles recebem do Estado.

Os aspectos objetivos incluem o tipo de regime de trabalho, o piso salarial estabelecido para a categoria, a existência de uma carreira docente que permita progressão funcional, a realização de concursos públicos de provas e títulos, além da formação e qualificação profissional contínuas. Também abrangem o tempo remunerado destinado a atividades como estudos, planejamento e avaliação, garantido em contrato, e condições adequadas de trabalho. Já os aspectos subjetivos estão relacionados ao reconhecimento social da profissão, à realização pessoal no exercício do magistério e à preservação da dignidade profissional (França; Gemaque Rolim, 2015).

A partir da década de 1990, o Brasil passou por uma série de reformas educacionais

impulsionadas por debates globais sobre a necessidade de melhorar a qualidade do ensino. Essas reformas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), destacam o papel central do professor no processo de melhoria educacional. A valorização do magistério, conforme essas reformas, está vinculada à melhoria das condições de trabalho docente e ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Medidas nesse sentido foram tomadas, com destaque para a responsabilização do Estado em garantir a qualidade da formação e das condições de trabalho dos professores. Entretanto, é fundamental analisar essas reformas no contexto atual do capitalismo, marcado por uma intensificação das relações mercantis e pela globalização do mercado financeiro. Esse cenário exige trabalhadores com perfil empreendedor, adaptáveis a constantes mudanças e inovações tecnológicas.

Conforme Mészáros (2005), "a formação de trabalhadores adequados às necessidades do mercado está cada vez mais orientada para produzir indivíduos adaptáveis e prontos para aceitar a precariedade e a flexibilização do trabalho" (Mészáros, 2005, p. 132). Assim, as reformas educacionais devem ser compreendidas também como parte de um processo mais amplo, no qual a educação está alinhada às exigências de um sistema econômico que prioriza a flexibilidade e a inovação tecnológica.

Gatti e Barreto (2009) destacam a necessidade de analisar os esforços do Estado em melhorar as condições salariais e de carreira dos professores no Brasil, apesar dos desafios e obstáculos que persistem na busca pela valorização do magistério. Em relação aos salários, as autoras observam que, comparados a outras profissões que exigem nível superior, os salários dos professores não são atrativos.

No que se refere à carreira, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) prever a valorização dos docentes da educação básica, ainda faltam planos estruturados que ofereçam perspectivas de progressão e reconhecimento profissional. A falta de um perfil profissional claro também contribui para essa situação. Para Gatti e Barreto, as condições de remuneração e carreira dos professores não condizem com a formação exigida e com a responsabilidade social inerente ao seu trabalho (Gatti e Barreto, 2009).

Para entendermos a valorização da docência, tanto no âmbito político quanto social, é essencial considerar o papel da escola na sociedade e as expectativas que a comunidade deposita nela. As demandas e aspirações em relação à educação variam de acordo com os grupos sociais a que ela se destina, como aponta Sacristán (1999). Além disso, a percepção sobre a escola e a

docência é influenciada por debates sociais, crenças e expectativas sobre o papel da educação na sociedade.

Segundo Contreras (1997), as expectativas sociais em relação ao trabalho docente são dinâmicas e constantemente redefinidas. No entanto, essa expectativa traz consigo tensões entre o ideal e a realidade. A diferença entre o que se espera da escola e o que realmente é possível realizar cria uma situação complexa para os professores. Contreras destaca a desvalorização crescente da profissão, evidenciada pelo aumento do controle sobre o trabalho docente e pela intensificação das atividades na escola.

A administração escolar, buscando racionalizar o ensino, adota abordagens da gestão privada, o que leva a um aumento da supervisão e prescrição sobre o trabalho dos professores. A autonomia profissional dos docentes, antes considerada um valor, é vista como excessivamente dispendiosa e um obstáculo à eficiência. A avaliação do trabalho docente passa a ser baseada na "produtividade pedagógica", com foco em resultados mensuráveis e objetivos, em vez de valores intelectuais ou morais (Laval, 2019).

A desvalorização da carreira docente se manifesta não apenas na perda de autonomia e na intensificação das tarefas, mas também na remuneração e nas oportunidades de progressão profissional. Essas questões impactam a atratividade da carreira, afetando a escolha de jovens talentosos. Um estudo do MEC/INEP (MEC, 2009), com base nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), demonstrou que os alunos com menor desempenho nas provas são os que desejam seguir a carreira docente. Essa constatação evidencia a falta de prestígio social da profissão, pois não atrai os melhores alunos do ensino médio.

Segundo Gatti, Tartuce, Nunes & Almeida (2010), o relatório da OCDE destaca que melhorar as condições de trabalho, a satisfação profissional, os salários e as oportunidades de emprego são cruciais para tornar a docência uma carreira mais atraente. Nos últimos vinte anos, em grande parte dos países, os salários dos professores têm diminuído em relação a outras profissões que exigem o mesmo nível de escolaridade e formação. Além disso, o estudo revela que, em 70% dos países analisados, o professor leva pelo menos vinte anos para progredir na escala salarial, um tempo significativamente maior do que em outras profissões.

Gatti e Barreto (2009) apontam alguns elementos cruciais para a verdadeira valorização do trabalho docente. Para elas, a formação inicial na graduação precisa ser aprimorada, assim como a existência de concursos públicos para ingresso na carreira.

A regulamentação da carreira docente, incluindo o estágio probatório, é fundamental, como já demonstrado em alguns planos de carreira analisados, que buscam estruturar progressões e promoções fundamentadas em critérios claros de avaliação. No entanto, de

acordo com a Constituição Federal de 1988, a ascensão funcional que implique mudança de carreira ou cargo é vedada, garantindo apenas mecanismos de progressão (baseados em desempenho e formação) e promoção (movimentação dentro da mesma classe ou categoria). Isso reforça a necessidade de políticas que assegurem condições dignas para a progressão na carreira sem que os professores precisem se afastar de suas funções em sala de aula.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, essa abordagem reflete o caráter contraditório do trabalho docente em uma sociedade capitalista, onde a valorização profissional é mediada pelas relações de produção. Assim, políticas educacionais voltadas para a formação continuada e a progressão funcional dos docentes não devem ser vistas apenas como ferramentas técnicas, mas como instrumentos que desafiem as estruturas de exploração, reconhecendo o professor como sujeito histórico e agente de transformação social.

A implementação dessas medidas, se concretizada, impulsionará significativamente a melhoria das condições de trabalho e de carreira docente, contribuindo para a redução das desigualdades regionais em relação aos planos de carreira, melhorando as condições objetivas de trabalho e elevando o prestígio social da profissão, reconhecendo seu valor e importância (Saviani, 2008).

Hypólito (2015) analisa a valorização do professor no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), questionando se as políticas atuais realmente valorizam o trabalho docente. Para o autor, a valorização profissional depende da qualidade da formação, das condições de trabalho e da estrutura da carreira docente. Essas questões se entrelaçam com os processos de trabalho e precisam ser consideradas nas políticas educacionais para garantir uma educação de qualidade para todos. No entanto, considerando as políticas atuais, essa meta parece distante.

Apesar das intenções do PNE, a valorização do professor, como está expresso no plano, não garante as condições para uma plena realização profissional dos trabalhadores da educação. Essa limitação se deve ao processo de construção do plano, que não priorizou as demandas da sociedade civil.

O PNE 2014-2024 foi elaborado em duas etapas: primeiramente, a sociedade civil foi ouvida e suas reivindicações foram registradas. Em seguida, o texto original foi reestruturado, resultando em um documento fragmentado que atende apenas a interesses específicos. Essa fragmentação revela as relações de poder que permeiam a elaboração do plano (Hypólito, 2015).

A pesquisa sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, realizada por Gatti e colaboradores (2009), desvela um cenário complexo que coloca em evidência a profunda

relação entre trabalho docente e carreira docente. As análises revelam que, apesar de a sociedade reconhecer a importância do professor, a profissão está imersa em um ciclo de desvalorização social, remuneração baixa e condições precárias de trabalho, impactando diretamente a atração de jovens talentosos para a carreira.

Outro documento que tem destaque na discussão é o Plano de Metas e Compromisso de Todos pela Educação que é um documento estratégico lançado pelo Ministério da Educação do Brasil, com o objetivo de promover melhorias significativas na qualidade da educação básica no país. Este plano estabelece metas específicas e diretrizes para diversos aspectos do sistema educacional, visando atender às demandas por uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade.

Dentre as metas estabelecidas, a Meta 13 se destaca por sua relevância para a valorização dos profissionais da educação, especialmente os docentes. Essa meta visa implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho.

Art. 2º - A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, **privilegiando o mérito**, a formação e a avaliação do desempenho;

Esta abordagem, que valoriza o mérito e o desempenho, é frequentemente associada ao conceito de meritocracia. A meritocracia pressupõe que os indivíduos avançam em suas carreiras com base exclusivamente em seu mérito pessoal, competência e esforço (LAVAL, 2019). Embora isso possa parecer justo e eficiente em teoria, na prática, existem diversas críticas e limitações a serem consideradas.

Um dos principais pontos críticos a ser considerado na relação entre valorização e carreira é a questão salarial, frequentemente abaixo do ideal para uma carreira de tamanha responsabilidade e impacto social. Muitos estudos (Barbosa, 2012; Cabral Filho, 2022; Lapo e Bueno, 2003; Wagner e Carlesso, 2019) mostram que os baixos salários não apenas desestimulam novos talentos a ingressar na carreira docente, mas também contribuem para altos índices de evasão e insatisfação entre os profissionais já estabelecidos.

Além disso, a formação continuada, embora prevista na Meta 13, muitas vezes não é efetivamente implementada de maneira abrangente e adequada. A falta de políticas consistentes de desenvolvimento profissional pode resultar em professores que não estão devidamente preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, como o uso de novas

tecnologias e metodologias de ensino.

A meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) objetiva “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.” (Brasil, 2024, p. 371). A Figura 01 apresenta os resultados da Meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) e os salários brutos médios mensais dos dois grupos considerados nos estados da região Norte, de 2012 a 2023.

Tabela 01 - BRASIL: Rendimento bruto mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica e dos demais profissionais com nível de instrução superior completo.

Descrição	Anos									
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023
Profissionais do magistério	4.669,87	4.882,33	4.891,76	4.899,71	4.619,07	4.790,45	4.875,91	4.852,69	4.577,09	4.919,53
Demais profissionais	7.158,99	6.921,96	6.937,08	6.740,60	6.461,41	6.380,41	6.360,75	6.178,40	5.541,55	5.660,99
Indicador 17A	65,2%	70,5%	70,5%	72,7%	71,5%	75,1%	76,7%	78,5%	82,6%	86,9%

Fonte: Elaborada pela Direção/Inep com base em dados da Pnad Contínua/IBGE (2012-2019/2022-2023).

Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da Pnad-c durante a pandemia de covid-19 (IBGE, 2022).

* Valores corrigidos pela variação do IPCA/IBGE a preços de maio/2023.

Fonte: Relatório de monitoramento Plano Nacional de Educação (PNE)

A Tabela 1 exibe os valores médios mensais brutos de rendimento dos professores e dos demais profissionais assalariados durante o período de 2012 a 2023 (em termos de poder de compra ajustados para maio de 2023). É notável que o aumento do indicador Meta 17 se deve principalmente à diminuição do rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais, que era de R\$ 7.158,99 em 2012 (em valores constantes de maio de 2023) e reduziu para R\$ 5.660,99 em 2023, refletindo uma queda real de 20,9% no poder de compra ao longo dos anos analisados. (Brasil, 2024, p. 371)

Os dados apresentados revelam uma realidade complexa para os profissionais do magistério no Brasil. Os dados demonstram que o rendimento bruto médio mensal dos demais profissionais experimentou uma queda substancial, de R\$ 7.158,99 em 2012 para R\$ 5.660,99 em 2023 (em valores ajustados para maio de 2023), o que representa uma perda real de 20,9% do poder de compra ao longo do período. Esta diminuição sugere que, além de não acompanhar a inflação acumulada de 91,5%, os salários dos trabalhadores em geral enfrentaram pressões

econômicas significativas ao longo dos anos.

Por outro lado, o rendimento bruto médio mensal dos professores das redes públicas de educação básica apresentou um aumento real modesto de 5,3% no mesmo período, subindo de R\$ 4.669,87 em 2012 para R\$ 4.919,53 em 2023. Apesar deste crescimento, não foi suficiente para compensar integralmente o impacto da inflação, indicando que os professores também viram seu poder de compra diminuir ao longo dos anos.

Os dados também mostram uma variação nos rendimentos dos professores ao longo dos anos, com o valor mais baixo registrado em 2022 (R\$ 4.577,09) e o mais alto em 2023 (R\$ 4.919,53). Essa oscilação pode refletir ajustes salariais, políticas educacionais e condições econômicas que influenciaram diretamente a remuneração dos professores durante o período analisado.

A inflação acumulada de 91,5% é um fator crítico que impactou significativamente o poder de compra tanto dos professores quanto dos demais profissionais assalariados. Mesmo com aumentos nominais nos salários dos professores e uma diminuição nos salários dos demais profissionais, a alta inflação significou que o poder de compra geral foi severamente comprometido ao longo desses anos.

Os dados refletem uma situação preocupante em relação aos salários no contexto educacional e além dele no Brasil. Enquanto os professores viram um aumento modesto em seus rendimentos reais, os demais profissionais enfrentaram uma redução significativa, exacerbada pela inflação elevada. Isso sublinha a necessidade urgente de políticas que não apenas protejam os salários contra os efeitos da inflação, mas também busquem melhorar substancialmente as condições salariais e de trabalho para todos os profissionais no país.

A intensificação das tarefas, a perda de autonomia e o aumento da responsabilização por resultados, sem que haja um reconhecimento adequado, contribuem para o desgaste profissional e para a desmotivação. O estudo do MEC/INEP (2009) revela um dado alarmante: alunos com menor desempenho no ENEM são os que demonstram interesse em ser professores. Essa constatação evidencia a falta de prestígio social da profissão e a ausência de políticas que garantam condições atrativas e dignas para os docentes.

A carreira docente, tal como está estruturada, não oferece perspectivas promissoras para os professores. Gatti e Barreto (2009) destacam a ausência de planos estruturados que permitam a progressão na carreira sem que o professor precise deixar a sala de aula, limitando a progressão profissional e a possibilidade de reconhecimento por sua experiência e qualificação.

Mesmo o estudo de Gatti e Barreto ter 16 anos, Jacomini e Penna (2016) reforçam que o desenvolvimento profissional dos docentes da educação básica no Brasil é comprometido por

desafios estruturais que impactam a valorização da carreira e a qualidade do ensino. As autoras destacam que os planos de carreira, embora contemplem progressão baseada em titulação, tempo de serviço e avaliação de desempenho, frequentemente enfrentam entraves administrativos, como restrições orçamentárias e ausência de vagas para promoção, dificultando o reconhecimento da experiência docente.

Além disso, a formação continuada, essencial para a atualização pedagógica, encontra obstáculos burocráticos, tornando-se inacessível para muitos professores, especialmente devido à sobrecarga de trabalho. Jacomini e Penna (2016) também apontam que a falta de tempo reservado para atividades extraclasses, como planejamento e estudo, agrava a precarização das condições de trabalho, obrigando docentes a exercerem múltiplas jornadas para complementar sua renda.

Diante desse cenário, as autoras ressaltam a necessidade de reformulação dos planos de carreira, garantindo progressão estruturada, remuneração adequada e melhores condições de trabalho. Segundo elas, a valorização do magistério depende de políticas educacionais que assegurem o reconhecimento profissional e incentivem a permanência dos docentes na carreira, refletindo diretamente na qualidade da educação oferecida.

A análise de Hypólito (2015) sobre o PNE (2014-2024) reforça a necessidade de repensar as políticas de valorização docente. O plano, embora proponha a valorização do professor, não contempla as condições para uma realização profissional plena. A fragmentação do texto e a ausência de uma visão holística sobre as necessidades da profissão refletem as relações de poder existentes na elaboração das políticas educacionais.

É fundamental reconhecer que a docência é um trabalho complexo e essencial para o desenvolvimento da sociedade, que reclama um reconhecimento efetivo e consistente. A valorização do trabalho docente não se resume apenas a salários justos e condições de trabalho adequadas, mas também à autonomia, ao reconhecimento social e a oportunidades de crescimento profissional. A construção de uma carreira docente exige um debate profundo sobre o papel da educação na sociedade, com a participação ativa de todos os atores envolvidos, incluindo professores, estudantes, famílias, comunidade e gestores educacionais.

3 AVALIAÇÃO POR DESEMPENHO E A VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ENTRE DIRETRIZES NACIONAIS E A REALIDADE MUNICIPAL NO AMAPÁ

A carreira docente no Brasil é regulamentada por diretrizes nacionais que visam garantir a valorização dos professores e a qualidade do ensino. No entanto, os mecanismos de avaliação

por desempenho, fundamentais para esse processo, enfrentam desafios significativos. Questões como restrições orçamentárias, falta de clareza nos critérios de avaliação e a influência de políticas neoliberais têm impactado diretamente a forma como essas diretrizes são implementadas nos estados e municípios.

A progressão na carreira docente está historicamente vinculada à titulação, ao tempo de serviço e ao desempenho profissional. Contudo, o modelo de avaliação frequentemente adotado tem gerado debates sobre sua efetividade, especialmente diante da precarização das condições de trabalho e da ausência de políticas estruturadas de formação continuada. Além disso, a lógica meritocrática presente nas avaliações por desempenho reforça desigualdades dentro da própria categoria, tornando a progressão um desafio para muitos profissionais.

Diante desse contexto, esta seção analisa os principais marcos legais e políticas educacionais que orientam a avaliação por desempenho na carreira docente, discutindo suas implicações para a valorização do magistério e para a permanência dos professores na profissão. A abordagem crítica permitirá identificar avanços, desafios e possíveis contradições nas políticas educacionais vigentes, contribuindo para a compreensão do cenário atual e para o debate sobre a carreira docente no Brasil. Os documentos analisados foram a Constituição Federal de 1988, Lei nº 9.394/1996, EC nº 53/2006, Lei nº 11.738/2008, Lei nº 13.005/2014 e a Lei nº 14.817/2024.

3.1 Marcos Legais contemporâneos da carreira docente no Brasil

A Constituição de 1988, marco essencial para a educação no Brasil, consagrou o princípio da valorização do magistério, promovendo discussões sobre a carreira docente (Abreu, 2014). Esse foco na valorização dos professores levou à criação de leis complementares que reforçaram e detalharam a estrutura da carreira docente, instituindo mecanismos como o Plano de Carreira do Magistério (PCM), o ingresso por meio de concurso público e a jornada de trabalho com tempo dedicado à hora-atividade. Essas iniciativas, baseadas nos princípios constitucionais da educação, têm como objetivo assegurar condições de trabalho dignas e promover o desenvolvimento profissional dos educadores.

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

- I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

VI gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII garantia de padrão de qualidade.

VIII piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (Brasil, 1988). Grifos nossos.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso V, estabelece a valorização dos profissionais da educação escolar, garantindo, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. Este princípio fundamental reconhece a importância da carreira docente como um direito dos profissionais e como um elemento essencial para a qualidade da educação. A CF/88 garantiu uma base legal importante para a organização da valorização da profissão no país, ao reconhecer que esta valorização deve ser garantida em lei.

A valorização dos professores da educação básica, conforme estabelecido no art. 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), destaca a importância de planos de cargos, carreira e remuneração, além de um piso salarial profissional e a exigência de concurso público para o ingresso na carreira, trazendo implicações significativas para a educação nacional. O art. 212 define a expressão "manutenção e desenvolvimento do ensino" (MDE) no contexto dos recursos destinados à educação.

Os PCCR, implementados por estados, municípios e o Distrito Federal, foram majoritariamente estabelecidos após a promulgação da Lei n. 9.394 (Brasil, 1996b), conhecida como LDB. A criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) foi um fator crucial nesse processo. O objetivo dos PCCR é proporcionar aos professores oportunidades de promoção e progressão na carreira, tanto em termos verticais quanto horizontais. Assim, o PCCR se destaca como o principal instrumento para a valorização dos profissionais do magistério público (Ferreira; França; Barbosa; Araújo, 2017).

A Lei nº 9.424 (Brasil, 1996c), que regulamentou o FUNDEF, determinou a elaboração de planos de carreira para estabelecer as condições e os processos de movimentação na carreira. Isso inclui a definição de progressão funcional (por níveis, categorias e classes), além de adicionais, incentivos e gratificações, bem como os critérios e escalas correspondentes para a evolução da remuneração.

Para tanto, consideram-se os seguintes aspectos: a) o ingresso na carreira do magistério

requer aprovação obrigatória em concurso público de provas e títulos; b) a carreira deve permitir uma evolução profissional tanto horizontal quanto vertical, com diferenças salariais correspondentes; c) o plano deve incluir níveis de titulação que atendam às qualificações mínimas exigidas pela LDB (Brasil, 1996b) para o exercício do magistério; d) além dos níveis de titulação, deve estabelecer critérios claros e objetivos para a progressão na carreira, baseados em incentivos pela qualificação do trabalho docente. Essa proposta estava prevista na Resolução CNE/CEB nº 3 (Brasil, 1997b), que também incluía: dedicação exclusiva, avaliação de desempenho, qualificação em instituições credenciadas, tempo de serviço e avaliações periódicas de conhecimentos (Ferreira; França; Barbosa; Araújo, 2017).

A Emenda Constitucional nº 14 (Brasil, 1996a) promoveu a redistribuição dos recursos, que estavam centralizados na União, e também apoiou a criação do FUNDEF, conforme estabelecido pela Lei 9.424 (Brasil, 1996c). Essa legislação determinou que pelo menos 60% dos recursos de estados e municípios fossem destinados à valorização dos professores do ensino fundamental, enquanto os 40% restantes eram destinados à manutenção do ensino.

Os fundamentos legais têm definido a forma como as carreiras dos professores são estruturadas, especialmente através da política de fundos, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1996-2006) e o atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2006-2020). Com isso, estados, municípios e o Distrito Federal implementaram os PCCR conforme essas diretrizes.

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, retoma e reafirma os princípios da educação, incluindo a valorização dos profissionais da educação escolar, e dedica um artigo específico para apresentar os elementos que devem estar garantidos na estrutura da carreira docente. Ao enumerar esses elementos na legislação que orienta as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB abriu a possibilidade de reivindicações, inclusive judiciais, em relação aos aspectos estruturais da carreira docente. A LDB 9394/96 regulamenta que:

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

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

de trabalho;
VI - condições adequadas de trabalho. (grifos nossos)

Observa-se que, no texto da LDB 9394/96, a progressão estava vinculada diretamente a avaliação do desempenho docente, definindo que a progressão está diretamente ligada a titulação ou habilitação, sem, no entanto, definir critérios da avaliação do desempenho.

Sem dúvida, o texto constitucional de 1988 e a LDB 9394/96 foram marcos regulatórios que trouxeram maior visibilidade à questão da carreira docente como instrumento de valorização, especialmente após o início da redemocratização do país. Essas legislações incentivaram as redes e sistemas de ensino de todo o Brasil a colocarem na pauta de discussões a importância da política de valorização, promovendo a criação ou aprimoramento de planos de carreira para os profissionais da educação. Além disso, induziram a elaboração de Resoluções e Pareceres pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que trataram da criação de planos de carreira para o magistério público.

A Emenda Constitucional nº 53, de 2006, dá nova redação aos artigos, 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212, da Constituição Federal, e ao art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e, no seu art. 1º, determina que:

A Constituição Federal passa a vigorar com as seguintes alterações:

...

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

...

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (NR) (BRASIL, 2006) (grifos nossos).

Duas mudanças significativas foram feitas na redação desse artigo devido à Emenda Constitucional nº 53, de 2006. A primeira foi a alteração do termo "profissionais do ensino" para "profissionais da educação". A segunda foi a inclusão de um inciso específico para abordar o Piso Salarial Profissional Nacional. Conforme afirmam Sonobe e Pinto (2015, p. 4):

Ao criar um tópico específico para o PSPN, esta Emenda tornou a redação menos genérica e ao incluir o termo “nacional” na redação, buscou equacionar a discrepância salarial entre diferentes estados e regiões [...].

Além disso, a mudança no texto constitucional de “profissionais do ensino” para “profissionais da educação escolar” indicam uma visão mais abrangente do legislador, contemplando a noção de que a qualidade do ensino é uma tarefa do conjunto dos profissionais da escola e não apenas daqueles envolvidos diretamente com as

atividades de ensino e, logo, todos devem ser valorizados com a garantia de um piso salarial nacional.

A afirmação de Sonobe e Pinto (2015, p. 4) oferece uma análise assertiva sobre o impacto da Emenda Constitucional nº 53 no texto constitucional, ao destacar que a criação de um tópico específico para o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) reduziu a generalidade da redação e buscou tratar as disparidades salariais regionais de maneira mais equitativa. Esse ponto de vista reforça a importância de uma política pública que reconheça a centralidade da valorização salarial como instrumento de promoção da qualidade educacional e justiça social.

A Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006 representa um marco significativo para a valorização dos profissionais da educação. Uma das principais alterações promovidas pela EC 53 é a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica. Essa medida visava garantir uma remuneração mínima digna para os professores, reconhecendo a importância do seu trabalho e buscando reduzir as desigualdades salariais existentes entre os diferentes estados e municípios do país.

O plano de carreira com ingresso exclusivo por concurso público é um elemento central do princípio constitucional de valorização, complementado pelo PSPN. Para Godoy (2014, p. 38), "a realização de concursos públicos para o magistério pode garantir a democratização do acesso aos cargos em instituições públicas, além de proporcionar estabilidade e um vínculo permanente com a rede de ensino." O ingresso e a continuidade na profissão, juntamente com a visibilidade constitucional conferida ao piso salarial nacional, serviram como ponto de partida para a formulação de planos de carreira, com a valorização sendo concretizada através da implementação desses aspectos.

Para Sousa (2018), esses mecanismos constitucionais ressaltam a importância de políticas públicas para sua regulamentação e implementação, pois "envolvem questões complexas como salário, formação, jornada de trabalho, condições adequadas de trabalho nas escolas, tempo de serviço, aposentadoria, entre outras, todas influenciadas por determinações socioeconômicas e políticas" (Sousa, 2018, p. 106).

A Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, em seu artigo 51 estabelece que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem implantar planos de carreira e remuneração para os profissionais da educação básica, visando garantir uma remuneração adequada, a integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, e medidas

de incentivo para que profissionais mais bem avaliados atuem em escolas de áreas com piores indicadores socioeconômicos ou que atendam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O parágrafo único destaca que os planos de carreira devem incluir capacitação profissional voltada para a formação continuada, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

Essa medida, teoricamente, visa garantir a valorização e o desenvolvimento profissional dos educadores, com foco na qualidade do ensino e da aprendizagem. A lei busca assegurar uma remuneração justa e adequada aos profissionais da educação básica da rede pública, contribuindo para atrair e reter talentos na área e combater a desvalorização da profissão. Além disso, busca alinhar o trabalho dos profissionais com a proposta pedagógica da escola, promovendo a coesão e a efetividade das ações educacionais.

A qualificação profissional é reconhecida como essencial para a qualidade do ensino, e a implementação de planos de carreira, focados na capacitação e desenvolvimento profissional, tem o potencial de elevar o nível de ensino e promover a aprendizagem dos estudantes.

O Artigo 51 também incentiva a atuação de profissionais mais qualificados em escolas de áreas com maiores necessidades socioeconômicas ou que atendem estudantes com necessidades especiais, visando reduzir as desigualdades educacionais e garantir o acesso à educação de qualidade para todos. O parágrafo único enfatiza a importância da capacitação profissional, especialmente direcionada à formação continuada, como ferramenta crucial para a melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, há pontos a serem ponderados, como a implementação e o monitoramento dos planos de carreira, que dependem de planejamento, investimento e acompanhamento por parte dos entes federativos. Embora a Lei nº 14.113/2020 estabeleça que pelo menos 70% dos recursos do Fundeb sejam destinados à remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício, ela não especifica de forma detalhada como esses recursos devem ser alocados para a estruturação e progressão das carreiras. Isso pode gerar desafios na implementação dos planos de carreira, especialmente em estados e municípios com recursos limitados, que precisam compatibilizar a destinação dos fundos com a valorização profissional e a sustentabilidade fiscal.

A Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, em seu Artigo 51, inciso IV, menciona a implementação de "medidas de incentivo para que profissionais mais bem avaliados exerçam suas funções em escolas de locais com piores indicadores socioeconômicos ou que atendam estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

No entanto, a Lei não especifica os critérios de avaliação para identificar esses "profissionais mais bem avaliados", tornando fundamental que tais avaliações sejam justas, transparentes e baseadas em indicadores objetivos, a fim de evitar subjetividade e desmotivação entre os profissionais. Além disso, a participação dos profissionais na construção e implementação dos planos de carreira não é mencionada na Lei, embora seja crucial para garantir a adesão e a efetividade das ações.

O Artigo 51 da Lei nº 14.113/2020 representa um passo importante na valorização dos profissionais da educação e na melhoria da qualidade do ensino. A implementação da lei exige atenção aos pontos mencionados, como a definição de mecanismos de financiamento, critérios de avaliação e a participação dos profissionais na construção dos planos de carreira. A efetivação da Lei, com ações concretas e investimento contínuo, contribuirá para fortalecer o papel da educação no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Emenda Constitucional nº 53/2006, ao alterar o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), estabeleceu um novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), posteriormente regulamentado pela Lei nº 14.113/2020. Essa legislação representou um avanço na valorização da carreira docente ao prever mecanismos de financiamento e destinação de recursos para a remuneração dos profissionais da educação básica pública.

No entanto, apesar desses marcos normativos, a realidade da profissão docente no Brasil ainda apresenta desafios significativos. A análise crítica dessas normas, à luz do disposto no artigo 212 da Constituição Federal e nos princípios da valorização do magistério previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), revela lacunas na implementação efetiva das políticas de valorização, remuneração e condições de trabalho, exigindo medidas complementares para assegurar a plena eficácia dos direitos garantidos.

A EC 53/2006 e a Lei 14.113/2020 reconhecem a importância dos profissionais da educação para a qualidade do ensino. O foco em planos de carreira, remuneração adequada e formação continuada representa uma mudança de paradigma, destacando a educação como um investimento essencial para o desenvolvimento do país. Além disso, a Lei 14.113/2020 promove a atuação de profissionais mais qualificados em áreas com maiores necessidades, e a EC 53/2006 garante o ingresso por concurso público, fortalecendo a profissionalização da carreira docente e incentivando a qualificação. O piso salarial nacional estabelecido pela EC 53/2006 também é um avanço importante, garantindo uma remuneração mínima digna para os professores e ajudando a combater a desvalorização salarial, além de estimular a permanência

na carreira.

O estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2021 indica que, apesar da existência do piso salarial, a remuneração dos professores brasileiros permanece baixa em comparação com outras profissões e países. Segundo dados de 2018, os professores no Brasil tinham um salário inicial de aproximadamente US\$ 13,9 mil por ano, enquanto a média entre os países da OCDE era de US\$ 36,1 mil anuais.

Tozetto e Domingues (2023) analisam a formação continuada de professores e concluem que, embora essa formação esteja prevista como parte do desenvolvimento profissional docente, sua implementação frequentemente adota um modelo padronizado e transmissivo. Esse formato limita a autonomia dos professores ao impor conteúdos previamente estruturados, muitas vezes sem considerar as especificidades da prática pedagógica. Os autores destacam que essa abordagem reduz as possibilidades de estudo e reflexão, distanciando os docentes da construção de conhecimento crítico e contextualizado para sua realidade educacional

Nas diretrizes nacionais para a elaboração dos planos de carreira no Brasil, como definido pela Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997, o tempo de serviço é incluído como um critério para a progressão na carreira docente, conforme indicado no inciso VI do Artigo 6º dessa Resolução.

Art. 6º. Além do que dispõe o artigo 67 da Lei 9.394/96, os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão ser formulados com observância do seguinte: d) o tempo de serviço na função docente (BRASIL, 1997).

A Resolução CNE/CEB nº 2/0945, ao tratar dos princípios para a implementação dos planos de carreira, também menciona o tempo de serviço como critério para a progressão na carreira, conforme indicado nos artigos 4º e 5º da resolução.

Art. 4º [...] V- progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; VI- valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que será utilizado como componente evolutivo; [...] Art.5º[...] XVIII - estabelecer mecanismos de progressão na carreira também com base no tempo de serviço (BRASIL, 2009) .

No artigo 4º, o tempo de serviço é destacado como um elemento essencial a ser valorizado e incluído na evolução da carreira. O artigo 5º da mesma resolução reforça essa ideia, estabelecendo que a progressão na carreira deve considerar o tempo de serviço. Da mesma forma, a titulação é considerada um critério de avanço na carreira, refletindo o desenvolvimento acadêmico do professor. A seguir, examinaremos a definição desse critério.

A Titulação ou Formação Inicial refere-se à progressão estabelecida nos planos de carreira, que baseia a remuneração dos professores em sua formação acadêmica ao ingressar na

profissão, sendo inclusive um requisito para o ingresso na carreira (CARNEIRO, 2017).

O Art. 62 da LDB/1996 destaca a necessidade de que os professores da educação básica possuam formação superior, em curso de licenciatura plena. Além disso, a LDB permite que professores com formação em nível médio, na modalidade normal, atuem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

A titulação é abordada no Art. 5º da Resolução 02/2009 como uma das formas de incentivo para a progressão na carreira, baseada na qualificação do trabalho do professor, conforme descrito no Art.5º, inciso XVI - constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir dos seguintes referenciais, podendo ser agregados outros: (...) b) elevação da titulação e da habilitação profissional; (Brasil, 2009).

Sobre as diretrizes, o Art. 5º da referida resolução ressalta que a qualificação do trabalho profissional, incluindo o aumento da titulação e da habilitação, serve como incentivo para a progressão na carreira. Isso evidencia que a formação inicial ou titulação é essencial para a progressão nos planos de carreira.

Nesse sentido, compreendemos que a valorização da carreira docente está fortemente ligada aos incentivos para a formação contínua e à possibilidade de períodos de afastamento remunerado para que o professor possa prosseguir com sua formação ao longo da carreira. Isso destaca a "Formação Continuada" como um critério crucial para a progressão.

A adoção da Formação Continuada como critério para a progressão na carreira reflete as demandas atuais, que destacam a importância da atualização profissional para enfrentar os novos desafios da sociedade contemporânea. (Carneiro, 2017).

Nesse sentido, Gatti (2008, p. 58) relaciona a formação continuada a uma tendência do século XX, que se fortaleceu em diversos setores profissionais e acadêmicos, especialmente em países desenvolvidos, e que também tem se expandido no Brasil. A autora ressalta que não existe uma definição única para formação continuada, e que diferentes estudos a compreendem como:

Ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional (GATTI, 2008, p.57).

A formação continuada dos professores da educação básica engloba atividades que afetam o desempenho docente, como reuniões pedagógicas, cursos oferecidos pelas secretarias de educação, aperfeiçoamento e especializações. Essas ações visam melhorar continuamente a prática profissional e a qualificação dos professores.

Por outro lado, é importante considerar uma questão contraditória frequentemente levantada sobre a formação continuada, que tem sido alvo de críticas por autores como Gatti (2008). Essas críticas apontam para inconsistências e desafios na implementação desse tipo de formação.

Isso diz respeito ao aumento rápido de instituições de ensino superior que oferecem cursos de formação continuada de forma superficial. Esses cursos de especialização, embora possam oferecer algum aprofundamento, muitas vezes funcionam apenas como "pontos" para avanço na carreira, sem uma contribuição significativa para a prática profissional (GATTI, 2008).

Segundo Abreu e Balzano (2001), "a administração pública deve evidenciar seu empenho no desenvolvimento dos servidores por meio de planos de carreira, utilizando ferramentas que premiem os funcionários competentes e os distingam dos menos preparados ou desinteressados" (Abreu; Balzano, 2001, p.220). As práticas de valorização individual do profissional, como abordado anteriormente, originam-se dos princípios do PDRAE/1995 e se manifestam, em grande parte, por meio da avaliação de desempenho.

Na Resolução CNE/CEB nº 2/09, o artigo 4º aborda os princípios para a criação do plano de carreira, destacando que a progressão na carreira deve ser promovida por meio de incentivos que incluem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento, conforme descrito na seguinte redação:

Art. 4º [...] V- progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;

XII- estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares, tendo como base os interesses da aprendizagem dos educandos (BRASIL, 2009). Grifos nossos

O artigo 5º da mencionada resolução trata dos critérios para a movimentação na carreira, destacando especialmente os incentivos para a progressão baseados na avaliação de desempenho, conforme detalhado a seguir:

Art.5º[...] XVI - constituir incentivos de progressão por qualificação do trabalho profissional, a partir dos seguintes referenciais, podendo ser agregados outros: (...) c) avaliação de desempenho, do profissional do magistério e do sistema de ensino [...] 2.1 Amplitude - a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação do sistema de ensino, que compreendem: 2.1.1 a formulação das políticas educacionais; 2.1.2 a aplicação delas pelas redes de ensino; 2.1.3 o desempenho dos profissionais do magistério; 2.1.4 a estrutura escolar; 2.1.5 as condições socioeducativas dos educandos; 2.1.6 outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes; 2.1.7 os resultados educacionais da escola (BRASIL, 2009).

Em relação às diretrizes, o Art. 5º da mencionada resolução enfatiza que os incentivos

para a progressão incluem a qualificação do trabalho profissional através da avaliação de desempenho, tanto do profissional quanto do sistema de ensino, além de considerar também os resultados educacionais da escola.

É relevante observar que as duas resoluções que orientam a implementação dos planos de carreira no país (Resolução nº 3/37 e Resolução nº 2/09) pertencem a períodos diferentes, mas refletem as dinâmicas e interesses predominantes da época, adaptando-se de maneira variada às exigências do mercado.

A primeira resolução concentra-se na carreira dos professores do ensino fundamental, especialmente através do FUNDEF, enquanto a segunda introduz conceitos de responsabilidade gerencial, com foco na responsabilização individual pelo desempenho. O conceito de responsabilização está ligado à meritocracia (Freitas, 2012) e busca atribuir a responsabilidade individual ao professor ou à escola por seus êxitos ou fracassos, sem levar em conta as condições objetivas que possam influenciar esses resultados.

Da mesma forma, é importante ressaltar que o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e serve de base para a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), também aborda a avaliação de desempenho dos professores nos planos de carreira, conforme o texto:

Art.2º [...] XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho; XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pela pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externo ao sistema educacional local (BRASIL, 2007).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação estabelece que os planos de carreira dos entes federativos devem incorporar princípios de avaliação de desempenho, centrados no mérito individual dos professores. Esses critérios incluem dedicação, responsabilidade, assiduidade e pontualidade. Também é importante destacar que a avaliação durante o estágio probatório deve ser feita por entidades externas ao sistema educacional onde o professor exerce sua função, sublinhando a importância desses mecanismos de avaliação para a atuação docente.

Em relação à avaliação de desempenho, a Meta 7 do PNE/2014 sugere “promover a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, melhorando o fluxo escolar e a aprendizagem para alcançar as médias nacionais estabelecidas para o IDEB”. No entanto, é importante notar que vincular a qualidade da educação básica apenas às médias obtidas em exames em larga escala ignora outros fatores cruciais, como a infraestrutura das escolas, as

condições de trabalho dos professores e as características regionais.

A estratégia 7.36 do PNE/2014 prevê a criação de políticas para incentivar escolas que apresentem melhorias no IDEB, com o objetivo de valorizar o desempenho individual de professores, diretores e da comunidade escolar (BRASIL, 2014). Assim, essa estratégia revela uma clara tentativa de implementar a meritocracia nas escolas, priorizando os ganhos individuais em vez dos coletivos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas e estratégias para a educação brasileira para o período de 2014 a 2024. A Meta 17 do PNE visa valorizar os profissionais do magistério, buscando equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Para tanto, o PNE prevê a implementação de planos de carreira, cargos e salários, a garantia de formação continuada e a melhoria das condições de trabalho. O PNE, portanto, apresenta um conjunto de ações que visam garantir uma carreira atrativa e valorizada para os profissionais da educação, reconhecendo a sua importância para o alcance das metas educacionais do país.

A Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública.

Art. 3º A valorização dos profissionais da educação escolar básica pública contemplará:

- I planos de carreira que estimulem o desempenho e o desenvolvimento profissionais em benefício da qualidade da educação escolar;
- II formação continuada que promova a permanente atualização dos profissionais;
- III condições de trabalho que favoreçam o sucesso do processo educativo, assegurando o respeito à dignidade profissional e pessoal dos educadores.

Art. 4º Os planos de carreira dos profissionais da educação escolar básica pública contemplarão as seguintes diretrizes:

I ingresso na carreira exclusivamente por concurso de provas e títulos, que aferirá o preparo dos candidatos com relação a conhecimentos pedagógicos gerais e a conhecimentos da área específica de atuação profissional, sempre considerada a garantia da qualidade da ação educativa;

II organização da carreira que considere:

- a) possibilidade efetiva de progressão funcional periódica ao longo do tempo de serviço ativo do profissional;
- b) requisitos para progressão que estimulem o permanente desenvolvimento profissional;
- c) interstício, em cada patamar da carreira, suficiente para o cumprimento de requisitos de qualidade de exercício profissional para progressão;

III inclusão, entre os requisitos para progressão na carreira, de:

- d) titulação;
- e) atualização permanente em cursos e atividades de formação continuada;
- f) avaliação de desempenho profissional;
- g) experiência profissional;
- h) assiduidade;

...

Parágrafo único. Os critérios utilizados para estabelecer a organização dos planos de carreira devem assegurar:

- I remuneração condigna;
- II integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
- III melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, abordando aspectos cruciais para a promoção da qualidade educacional. O artigo 3º define que a valorização deve incluir planos de carreira que incentivem o desempenho e o desenvolvimento profissional, formação continuada para atualização constante dos profissionais, e condições de trabalho que garantam a dignidade dos educadores e o sucesso do processo educativo.

O artigo 4º detalha as diretrizes para os planos de carreira, especificando que o ingresso deve ser feito exclusivamente por meio de concurso de provas e títulos, que avalie conhecimentos pedagógicos e específicos, garantindo a qualidade da ação educativa. A organização da carreira deve permitir progressão funcional periódica, com requisitos que estimulem o desenvolvimento contínuo. Além disso, a progressão deve incluir titulação, formação continuada, avaliação de desempenho, experiência profissional e assiduidade.

Apesar dessas diretrizes bem estruturadas, a crítica central é que a legislação ainda estipula que a progressão e a promoção só podem começar após cinco anos de serviço. Esse prazo é visto como inconsistente, considerando que os profissionais já ingressam na carreira com qualificações e experiência adquiridas através de concursos e titulação. A sugestão é que a progressão na carreira e o reajuste salarial comecem desde o início do exercício do cargo e ocorram anualmente, em vez de a cada dois anos, alinhando melhor a valorização ao tempo real de serviço e à experiência pré-existente.

Portanto, a Lei nº 14.817/2024 promove uma estrutura sólida para a valorização dos profissionais da educação, mas a discrepância entre a experiência prévia e o início tardio da progressão salarial aponta para a necessidade de ajustes. A proposta é uma valorização mais imediata e contínua do trabalho docente, que reflita a experiência desde o início da carreira e permita ajustes salariais mais frequentes e justos.

Nas várias legislações relacionadas à carreira, todas preveem, de forma consistente, a avaliação de desempenho como um critério para a progressão na carreira. Além disso, essas leis também incorporam sistemas de recompensa para aqueles que alcançam bons resultados.

Além dos critérios tradicionais de avanço na carreira, como o tempo de serviço e a obtenção de novas titulações, a avaliação de desempenho tem ganhado relevância na progressão profissional nos últimos anos. No entanto, Balzano (2000, p. 31) observa que, em um estudo realizado em 24 estados, a avaliação de desempenho como critério para promoção ainda não

foi aplicada na maioria dos casos, principalmente porque "a grande maioria dos estados com novos planos de carreira ainda não implementou o processo devido à ausência de regulamentação."

Ao debate ou iniciativas de avaliação dos profissionais tem sido gradualmente aliada a perspectiva de se associar incentivos aos seus resultados. Um dos elementos que tem impulsionado os gestores a incorporar em suas políticas educacionais alternativas de premiação docente e de outros profissionais - ou de escolas por mérito ou produtividade - é a constatação de que as escolas e, particularmente, seus profissionais, não têm se mobilizado para enfrentar os baixos índices de desempenho que muitos alunos vêm reiteradamente apresentando nos testes que integram as avaliações em larga escala. (Sousa, 2010, p. 82).

Essa abordagem intensifica a responsabilização do professor pelos resultados obtidos. O caráter punitivo, que premia o professor apenas com base nos resultados de testes em larga escala, revela um aspecto negativo da avaliação de desempenho. Esse sistema ignora fatores externos cruciais, como as condições de trabalho enfrentadas pelos professores diariamente, que são fundamentais para assegurar a qualidade do ambiente escolar (Pinto, 2006).

Além disso, tais abordagens podem promover um ambiente de competição nas escolas e nas secretarias de educação, o que pode minar o espírito de cooperação e apoio mútuo entre os professores em prol de melhores condições de trabalho. Consequentemente, isso pode incentivar a obtenção de resultados de forma individual, ao invés de promover um esforço colaborativo.

Esses são os principais argumentos apresentados pelos críticos desse tipo de avaliação no contexto da vida dos professores. Freitas (2003, p. 114) confirma essa visão, afirmando que esse modelo de avaliação é claramente prejudicial ao ensino.

Freitas (2003) afirma que certamente, isso promoverá uma visão meritocrática do trabalho docente, acentuando um ambiente de "ranqueamento" e competição. Esse clima pode desencorajar a criação de novas abordagens para a educação de crianças, jovens e adultos, prejudicando o trabalho colaborativo e solidário, assim como a gestão democrática nas escolas. Antes de ser implementada, a avaliação de desempenho deveria ser discutida com a comunidade escolar. Se houver consenso, ela seria divulgada levando em conta a participação dos servidores na definição dos indicadores que servirão como critérios no processo de avaliação. Dessa forma, a avaliação docente teria uma maior chance de alcançar seus objetivos, tanto formativos quanto somativos.

Pimentel et al. (2009) afirma que a avaliação de desempenho dos professores deve estar integrada ao projeto pedagógico do sistema de ensino. Em vez de focar apenas no controle e na abordagem tradicional positivista, que valoriza principalmente a quantidade, a ênfase deve

mudar para o desenvolvimento profissional e a autonomia dos docentes.

Para que o projeto de avaliação de desempenho seja mais justo para os professores, Torricella (2007) afirma que é essencial a participação de todos os envolvidos no processo educacional. Segundo o autor, são recomendadas as seguintes práticas: o sistema de avaliação de desempenho deve ser elaborado com a participação de professores, sindicatos e a comunidade educacional; deve ser fundamentado em princípios de equidade, transparência e justiça para garantir sua credibilidade; é essencial promover uma visão positiva da avaliação que beneficie o professor e seu trabalho; a avaliação dos docentes deve estar integrada à avaliação das instituições de ensino; e a avaliação deve ter como objetivo a melhoria da qualidade do ensino.

A progressão na carreira é um tema que gera amplas discussões. A mudança de um professor para uma posição imediatamente superior ocorre com base na avaliação de desempenho e na sua qualificação profissional. Esse processo reflete o modelo gerencial promovido pelo ideário neoliberal capitalista, que, na prática, propaga uma visão distorcida do capital humano. Segundo essa teoria, a eficiência e a eficácia individuais resultariam em melhores salários e, conseqüentemente, em uma carreira mais valorizada.

A qualificação pode ser concedida ao professor que tenha completado o estágio probatório, conforme estabelecido na legislação de cada rede educacional, que varia entre dois a três anos de serviço. Após esse período, a progressão ou promoção é iniciada, acrescida de mais dois anos de serviço. Assim, observa-se uma contradição na carreira, pois, na maioria das redes, o professor da educação básica precisa, em média, de cinco anos de serviço para alcançar as etapas de progressão e promoção previstas na valorização da carreira.

A contradição está embutida no próprio campo legislativo e nos textos dos Planos de Cargos do país, respaldados por documentos nacionais e internacionais. Observa-se que a orientação para a implementação dos PCCR, como elemento fundamental para a valorização, contém uma vertente ideológica que distorce o processo de valorização, resultando em uma luta individual fundamentada na teoria do capital humano.

Apesar da promessa de valorização presente nas legislações e nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), a escolha por modelos de avaliação pautados na meritocracia e na tecnocracia indica um descompasso entre o que está previsto nas normas e o que de fato acontece nas redes municipais de ensino.

Essa distância não pode ser analisada fora dos contextos sociais, institucionais e estruturais que atravessam o cotidiano dos professores. Por isso, é fundamental considerar as condições concretas em que essas políticas são implementadas. É nesse chão da escola —

marcado por desigualdades históricas, falta de infraestrutura e desafios pedagógicos — que a avaliação por desempenho assume formas e sentidos próprios. A seguir, serão apresentados os dados educacionais dos municípios amapaenses incluídos nesta pesquisa, com o objetivo de compreender melhor o cenário em que atuam os docentes dessas localidades.

3.2 Aspectos educacionais dos municípios amapaenses e o trabalho docente

A compreensão da política de carreira do magistério público nos municípios do estado do Amapá, especialmente no que se refere à avaliação por desempenho docente, exige conhecer as condições concretas em que essas políticas se materializam.

Partindo desse pressuposto, esta subseção apresenta, de forma geral, o contexto educacional e institucional de sete municípios amapaenses que fazem parte desta pesquisa, são eles: Macapá, Santana, Laranjal do Jari, Mazagão, Pedra Branca do Amapari, Itaúbal e Pracuúba.

A análise da avaliação por desempenho docente nas redes municipais de ensino do Amapá exige uma compreensão prévia das condições objetivas em que a educação se realiza. Para tanto, esta subseção apresenta dados educacionais e informações contextuais dos municípios envolvidos na pesquisa, buscando evidenciar como fatores socioeconômicos e estruturais moldam o trabalho docente na região. Conforme destacam Saviani (2008) e Freitas (2012), processos avaliativos que desconsideram as condições materiais de oferta da educação tendem a reforçar desigualdades históricas e responsabilizar injustamente o professor pelos resultados obtidos. Assim, compreender o contexto local é condição necessária para uma leitura crítica sobre os critérios de avaliação docentes adotadas nos Planos de Carreiras de municípios amapaenses.

O estado do Amapá, situado no extremo norte do Brasil e integrado ao bioma Amazônia, abrange uma área de aproximadamente 142.815 km². Cerca de 73% de seu território é reservado a unidades de conservação, terras indígenas e territórios quilombolas, o que totaliza aproximadamente 9,3 milhões de hectares. Entre suas riquezas naturais, destaca-se o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque, o maior parque de floresta tropical do mundo. Estima-se que cerca de 95% dos ecossistemas naturais do estado estejam preservados. (Portal do Governo do Estado do Amapá, 2023).

Geograficamente, o Amapá faz fronteira ao norte com a Guiana Francesa, a oeste com o Suriname, ao sul com o estado do Pará (separado pelo rio Amazonas) e a leste com o Oceano Atlântico. Segundo o Censo Demográfico de 2022, o estado possui uma população de 733.759 habitantes, sendo a segunda menor entre os estados brasileiros. A taxa de urbanização é elevada,

atingindo 89,7% da população distribuída em seus 16 municípios, com concentração significativa na capital, Macapá, que abriga 512.902 habitantes (IBGE, 2022).

A elevação do Amapá à categoria de estado federativo, estabelecida pela Constituição Federal de 1988, implicou em importantes transformações político-administrativas. Como relatam Ristoff e Giolo (2006) e Santos (2006), essa mudança integrou o Amapá à lógica de modernização nacional, impulsionando a construção de legislações próprias, como a Constituição Estadual de 1991. Entretanto, no campo educacional, a representatividade dos profissionais da área nos debates constituintes foi limitada, contando com apenas dois deputados diretamente ligados à educação (Ferreira; Silva; Custódio, 2009).

Outro fator relevante foi a proliferação de municípios na década de 1990, como parte de um movimento nacional de fragmentação territorial intensificado após a promulgação da Constituição de 1988 (Souza; Faria, 2005; Chelala, 2008). Tal processo gerou aumento das obrigações dos entes municipais, especialmente na oferta de políticas sociais, como a educação básica. Contudo, em vez de promover a cooperação federativa, essa fragmentação acirrou a competição por recursos públicos, agravando as desigualdades estruturais entre os municípios.

A atual configuração do Amapá, com 16 municípios, resultou de processos graduais iniciados em 1943, com a criação do Território Federal do Amapá. Os municípios que integram a presente pesquisa — Macapá, Santana, Laranjal do Jari, Mazagão, Pedra Branca do Amapari, Itaubal e Pracuúba — refletem diferentes momentos e contextos dessa evolução político-administrativa.

No que se refere aos dados educacionais, torna-se imprescindível observar indicadores como o número de matrículas, a quantidade de estabelecimentos de ensino, o número de docentes em exercício e a média de alunos por turma. Esses elementos ajudam a compreender o cenário no qual se insere o trabalho docente nos municípios analisados, refletindo as condições objetivas de oferta da educação básica.

Os dados utilizados foram obtidos a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), permitindo mapear indicadores como:

- a) número total de alunos matriculados na rede municipal;
- b) número médio de alunos por turma;
- c) número de professores efetivos e contratados;
- d) número de escolas públicas urbanas e rurais por município;
- e) taxa de distorção idade-série e de abandono escolar;
- f) nível de formação dos professores da educação básica.

Entende-se que tais dados, mais do que números, expressam aspectos concretos da organização do trabalho docente nos municípios amapaenses. O levantamento dos dados educacionais e socioeconômicos dos municípios amapaenses evidencia a profunda heterogeneidade de condições que moldam o trabalho docente na região.

Antes de analisar a avaliação por desempenho docente nos municípios amapaenses, é necessário compreender as condições socioeconômicas que estruturam o trabalho nas redes municipais de ensino. Um dos principais indicadores que refletem essas condições é o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

A seguir, apresentamos o quadro com os IDHs dos sete municípios analisados, permitindo visualizar as desigualdades que marcam o contexto educacional.

Quadro 02 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios amapaenses

Município	IDH 2021
Macapá	0,733
Santana	0,692
Laranjal do Jari	0,665
Pedra Branca do Amapari	0,626
Pracuúba	0,614
Mazagão	0,592
Itaubal	0,576

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (elaboração da autora).

Os dados apresentam diferenças expressivas no nível de desenvolvimento humano entre os municípios investigados. Macapá e Santana apresentam os IDHs mais elevados (0,733 e 0,692, respectivamente), indicando melhores condições de infraestrutura e acesso a serviços públicos essenciais, como saúde e educação. Em contraste, Itaubal (0,576) e Mazagão (0,592) apresentam índices significativamente inferiores, revelando contextos de maior vulnerabilidade social. Já os demais municípios (Laranjal do Jari, Pedra Branca do Amapari e Pracuúba, apresentaram índices medianos em relação aos demais do estado do Amapá.

Tais disparidades não são meramente numéricas, pois podem também expressar contradições estruturais que se desdobram no cotidiano das escolas e no trabalho docente. Contextos de menor desenvolvimento implicam em maiores dificuldades para o exercício

profissional, como precariedade de recursos didáticos, deficiências na infraestrutura escolar e desafios socioeconômicos dos estudantes.

Conforme argumenta Freitas (2012), políticas de avaliação de desempenho que desconsideram essas condições objetivas tendem a reforçar desigualdades, responsabilizando individualmente o professor por resultados que são, em grande medida, condicionados pelo ambiente em que atua. Assim, a leitura crítica do IDH é fundamental para problematizar os instrumentos e critérios de avaliação aplicados nas redes municipais do Amapá.

O tamanho das redes de ensino, mensurado pelo número total de alunos matriculados, é um indicador relevante para compreender a organização da educação básica nos municípios e os desafios impostos ao trabalho docente. Municípios com maior número de matrículas tendem a apresentar redes mais complexas, demandando maior infraestrutura administrativa e pedagógica, enquanto redes menores podem enfrentar dificuldades para consolidar políticas de formação, organização do trabalho e avaliação de desempenho.

A seguir, apresenta-se o quadro com o número total de alunos matriculados nas redes municipais de ensino que fizeram parte da pesquisa

Quadro 03 – Número total de alunos matriculados na educação básica – Rede Municipal (2024)

Município	Total de Matrículas
Macapá	119.258
Santana	31.392
Laranjal do Jari	12.200
Mazagão	8.400
Pedra Branca do Amapari	4.173
Itaubal	2.349
Pracuúba	1.385

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica de 2024 (Organizado pela autora)

O Quadro 03 apresenta o número total de alunos matriculados na educação básica da rede municipal de sete municípios do estado do Amapá, revelando disparidades significativas no porte das redes de ensino. Essas diferenças não se limitam a aspectos demográficos, mas expressam condições estruturais que impactam diretamente o funcionamento dos sistemas educacionais, o trabalho docente e os mecanismos de avaliação por desempenho.

Macapá concentra a maior rede municipal de ensino do estado, com 119.258 matrículas, respondendo por mais da metade dos alunos entre os municípios analisados. Essa dimensão

sugere uma estrutura administrativa mais consolidada, capaz de desenvolver políticas de formação e avaliação mais amplas. Contudo, é preciso considerar a complexidade dessa rede, que abrange realidades urbanas, periféricas e rurais. Uma política de avaliação uniforme pode mascarar desigualdades internas. Como alerta Freitas (2007, p. 49), “não é possível avaliar professores sem considerar as condições concretas de seu trabalho, sob pena de se naturalizarem desigualdades históricas e sociais”.

Santana, com 31.392 alunos, também apresenta uma rede robusta. Sua proximidade com a capital pode favorecer parcerias institucionais, mas ainda assim é comum que escolas periféricas ou com menor infraestrutura fiquem à margem das políticas de valorização docente. Isso nos convida a pensar, com Saviani (2008, p. 25), que “a qualidade da educação não pode ser analisada apenas a partir dos resultados finais, mas das condições de produção do trabalho pedagógico”.

Laranjal do Jari, com 12.200 matrículas, ocupa uma posição intermediária em termos de tamanho, mas enfrenta desafios particulares relacionados ao isolamento geográfico e à precariedade de acesso às comunidades escolares. Em municípios com essa configuração, os professores muitas vezes enfrentam jornadas extenuantes e escassez de recursos. Nessas circunstâncias, a avaliação por desempenho deve ser sensível às mediações do território. Como afirma Barroso (2005, p. 730), “a avaliação torna-se um instrumento injusto quando desconsidera as condições em que os processos educativos se realizam”.

Mazagão, com 8.400 alunos, configura-se como uma rede de pequeno porte, com predominância de escolas situadas na zona rural. Essa realidade impõe desafios adicionais aos docentes, como transporte limitado, salas multisseriadas e falta de materiais didáticos. Avaliar o desempenho desses professores com base em padrões urbanos é desconsiderar as especificidades de seu fazer pedagógico. Segundo Caldart (2012, p. 261), “a escola do campo deve estar articulada ao território, ao trabalho e às formas de vida camponesas; ignorar isso é negar sua identidade e função social”.

Pedra Branca do Amapari, com 4.173 matrículas, apresenta um número ainda mais reduzido de alunos, o que evidencia uma rede frágil em termos administrativos. A avaliação do desempenho docente nesses contextos deve considerar que muitas vezes faltam programas estruturados de formação continuada e apoio pedagógico. Avaliar sem oferecer condições adequadas é o que Freitas (2007, p. 43) chama de “avaliação-sanção, que responsabiliza o professor por problemas que estão fora do seu alcance”.

Itaubal, com 2.349 alunos, e Pracuúba, com 1.385 alunos, figuram entre as menores redes do estado. Nesses municípios, a sobreposição de funções, a informalidade na gestão e a

ausência de carreira estruturada são elementos recorrentes. A lógica avaliativa dominante — centrada em resultados padronizados — torna-se aqui especialmente problemática. Como destaca Barroso (2005, p. 734), “a regulação por desempenho exige o controle de resultados, mas também o reconhecimento das desigualdades de base que atravessam os sistemas de ensino”.

Em Pracuúba, o município com menor número de matrículas, a fragilidade da rede acentua a necessidade de se construir uma cultura de avaliação formativa, voltada ao diálogo, à escuta dos professores e à superação coletiva das dificuldades. Avaliar, nesse caso, deve ser antes de tudo uma prática de valorização e apoio, não de punição.

A análise dos dados do Quadro 03 revela, portanto, que a avaliação por desempenho docente precisa ser construída a partir de uma lógica territorializada e contextualizada, capaz de reconhecer a diversidade das redes de ensino e as condições reais de trabalho. Como aponta Saviani (2008, p. 44), “a educação não se realiza no vazio, mas em um tempo e espaço concretos, sob determinadas condições sociais, econômicas e políticas”.

Além disso, a densidade populacional e a distribuição espacial das comunidades nos territórios afetam diretamente a organização da rede, a estrutura das escolas e as condições de trabalho docente. Municípios com baixa densidade populacional e ampla área territorial, como é o caso de diversos municípios amapaenses, enfrentam desafios logísticos que impactam tanto o acesso dos estudantes às escolas quanto o cotidiano profissional dos docentes. Esses fatores precisam ser considerados na formulação de políticas públicas, especialmente nas políticas de avaliação e valorização do magistério.

Como afirma Freitas (2007, p. 49), “não é possível avaliar professores sem considerar as condições concretas de seu trabalho, sob pena de se naturalizarem desigualdades históricas e sociais”. A avaliação por desempenho docente, nesse sentido, não pode ser pautada por indicadores genéricos e homogêneos, mas deve ser sensível às diferenças demográficas, territoriais e sociais entre os municípios.

Saviani (2008) também nos alerta que a qualidade da educação está diretamente relacionada às condições de sua produção, o que inclui fatores estruturais, geográficos e populacionais. Já Barroso (2005) reforça que políticas de avaliação, ao desconsiderarem as desigualdades entre os sistemas locais de ensino, podem tornar-se instrumentos de regulação injusta e reprodução das assimetrias regionais.

A dimensão da rede impacta diretamente a gestão educacional e as condições de trabalho dos docentes. Redes maiores tendem a contar com estruturas administrativas mais complexas, programas de formação continuada e planos de carreira mais consolidados, além

das necessidades de maior aporte de recursos financeiros. Já redes menores frequentemente enfrentam limitações orçamentárias e organizacionais, que se refletem nas condições objetivas de trabalho, bem como na carreira docente.

Conforme Saviani (2008), as condições objetivas da oferta educacional devem ser consideradas em qualquer política avaliativa, sob pena de responsabilizar o professor individualmente por resultados condicionados estruturalmente. Assim, compreender o porte das redes municipais é fundamental para analisar os critérios de avaliação por desempenho docente, evidenciando a necessidade de instrumentos mais sensíveis às desigualdades estruturais entre os municípios amapaenses.

A seguir, apresentamos o quadro com o número médio de alunos por turma nos municípios pesquisados:

Quadro 04 - Número médio de alunos por turma na rede municipal (2024)

Município	Média de alunos por turma
Santana	18,8
Macapá	17
Laranjal do Jari	14,3
Mazagão	13,4
Pedra Branca do Amapari	13
Pracuúba	11,5
Itaubal	11,2

Fonte: Indicadores Educacionais – INEP/2024 (elaboração da autora).

Os dados do Quadro 04 revelam importantes disparidades no número médio de alunos por turma entre os municípios do estado do Amapá. Embora à primeira vista esses números pareçam apenas uma informação estatística, eles carregam implicações significativas sobre as condições de trabalho docente, a gestão pedagógica e a equidade na aplicação das avaliações por desempenho previstas nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR).

Em Santana, observa-se a maior média entre os municípios analisados, com 18,8 alunos por turma. Esse dado pode indicar sobrecarga de trabalho para os docentes, visto que “quanto maior o número de alunos por classe, mais difícil é garantir o atendimento às necessidades

específicas de cada estudante” (Saviani, 2008, p. 92). O desafio se torna ainda mais evidente quando se considera que a avaliação de desempenho pode desconsiderar essas condições objetivas de trabalho.

Macapá, capital do estado, possui média de 17 alunos por turma. Apesar de contar com uma rede maior e, potencialmente, mais recursos, o número de estudantes por sala ainda representa um fator que pode afetar negativamente o desempenho docente. Como alerta Freitas (2012, p. 60), “a justiça da avaliação passa pela consideração das condições reais de trabalho do professor, e não por um ideal abstrato de desempenho que ignora as desigualdades materiais”.

Em Laranjal do Jari, a média é de 14,3 alunos por turma. Embora inferior à das cidades maiores, é preciso analisar esse dado à luz das especificidades locais. Muitas vezes, contextos de vulnerabilidade e ausência de infraestrutura básica podem neutralizar os efeitos positivos de turmas reduzidas. Como adverte Dourado (2007, p. 48), “a precarização das condições de ensino não se manifesta apenas na quantidade de alunos por turma, mas na ausência de uma política sistêmica de valorização do magistério”.

Já em Mazagão (13,4) e Pedra Branca do Amapari (13), os dados sugerem turmas menores. No entanto, é necessário problematizar: a média numérica pode não refletir a realidade de escolas em áreas rurais, multisseriadas ou com escassez de profissionais especializados. Nestes contextos, o número reduzido de estudantes pode coexistir com situações de acúmulo de funções e improvisação pedagógica. Freitas (2012, p. 67) afirma que “não basta avaliar o resultado sem compreender o processo, e esse processo é marcado por contradições estruturais”.

Pracuúba (11,5) e Itaubal (11,2), com as menores médias, levantam outra dimensão analítica. A presença de turmas pequenas pode estar ligada à baixa densidade populacional e ao número reduzido de matrículas, e não necessariamente a uma política de valorização do trabalho docente. Saviani (2008, p. 95) chama a atenção para isso ao dizer que “a qualidade do trabalho docente não pode ser medida apenas pela estrutura física da sala de aula, mas pelo conjunto de condições pedagógicas e institucionais que sustentam o exercício do magistério”.

A seguir, apresentamos o quadro com o número de professores efetivos e temporários nos municípios pesquisados, dados que evidenciam a dimensão da precarização nas redes de ensino.

Quadro 05 - Número de professores efetivos e contratados temporariamente – Rede Municipal (2024)

Município	Professores Efetivos	Professores Temporários
Macapá	5.057	1.224
Santana	1.541	571
Laranjal do Jari	683	390
Mazagão	585	439
Pedra Branca do Amapari	312	210
Itaubal	204	122
Pracuúba	101	43

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica de 2024 (Organizado pela autora)

Com base na Sinopse Estatística da Educação Básica (2024), observa-se uma distribuição desigual entre professores efetivos e temporários nos sete municípios analisados. Essa discrepância permite refletir sobre a valorização docente, a estabilidade do trabalho e a implementação dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCRs) locais.

Macapá apresenta o maior quantitativo de docentes da rede municipal, com 5.057 professores efetivos e 1.224 temporários. Apesar do número expressivo de efetivos (cerca de 80,5%), o volume de temporários ainda é relevante, representando 19,5% do total. Esse dado indica que, embora haja um esforço institucional para manter a estabilidade no corpo docente, o município ainda recorre a contratações precárias. A rotatividade pode afetar escolas de regiões periféricas, onde há maior dificuldade de fixar profissionais concursados, revelando desigualdades internas à rede.

Com 1.541 professores efetivos e 571 temporários, Santana apresenta 27% de vínculos temporários. A taxa é mais alta do que em Macapá, o que pode sugerir maior dificuldade em concursos regulares ou em manter os docentes na rede. A presença significativa de temporários pode impactar a continuidade pedagógica, prejudicar o planejamento a longo prazo nas unidades escolares e comprometer a formação continuada.

Com um total de 1.073 docentes, sendo 683 efetivos e 390 temporários, Laranjal do Jari tem 36,3% do quadro em situação precária de vínculo. O município, situado em uma região de difícil acesso, pode enfrentar maior evasão docente, o que exigiria políticas específicas de incentivo à fixação.

No município de Mazagão, observa-se um cenário particularmente delicado no que diz respeito ao vínculo empregatício dos docentes. De um total de 1.024 professores em exercício

na rede municipal, 439 são contratados temporariamente, o que representa aproximadamente 42,9% do total. Essa proporção revela não apenas a elevada dependência de vínculos precários para a manutenção das atividades educacionais, mas também levanta questões sobre a capacidade do município em prover uma carreira estável e atrativa no magistério.

A prevalência desses contratos temporários pode indicar fragilidade na política de concursos públicos, rotatividade docente acentuada e impactos negativos na continuidade pedagógica, todos elementos que interferem diretamente na qualidade da educação ofertada. Como observa Antunes (2018), essa precarização insere-se no contexto de reestruturação produtiva do trabalho, em que o Estado adota práticas de flexibilização contratual como forma de ajuste fiscal, ainda que isso comprometa o direito social à educação com profissionais estáveis e valorizados.

Em Mazagão, a quase equiparação entre professores efetivos e temporários indica que a estrutura educacional local pode estar sustentada por vínculos frágeis, o que contradiz os princípios constitucionais de valorização profissional e carreira do magistério público (art. 206, inciso V, da CF/88).

O município de Pedra Branca do Amapari apresenta 312 efetivos e 210 temporários, totalizando 40,2% de vínculos precários. Tal proporção, próxima à observada em Mazagão, indica que a precarização também é estrutural neste contexto. A elevada contratação temporária pode estar relacionada a limitações orçamentárias ou ao não cumprimento das previsões do PCCR quanto ao provimento de cargos efetivos. Além disso, o pequeno número total de docentes pode fazer com que cada ausência (falta, licença ou desistência) cause impactos amplificados na rede, exigindo contratações emergenciais e descontinuidade no processo educativo.

Com 204 professores efetivos e 122 temporários, o percentual de temporários no município de Itaubal chega a 37,4%. Trata-se de um município pequeno, mas que apresenta uma dependência significativa de vínculos precários. Esse padrão pode indicar que, mesmo em cidades de menor porte, a ausência de concursos periódicos e de planejamento de recursos humanos tem consequências importantes para a política educacional.

O menor município em número de docentes, Pracuúba conta com 101 efetivos e 43 temporários, ou seja, 29,8% com vínculos instáveis. Apesar da taxa ser inferior à de outros municípios analisados, ela ainda revela a tendência de manutenção de contratações temporárias como prática comum. Em cidades pequenas, essa prática pode ser motivada por vínculos políticos locais, baixa atratividade do cargo público ou ausência de estrutura de planejamento educacional.

A análise dos vínculos empregatícios dos professores nas redes municipais de ensino do estado do Amapá, conforme os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2024, evidencia um cenário preocupante de precarização estrutural do trabalho docente, especialmente em municípios de menor porte. Embora haja variação nas proporções de professores efetivos e temporários, todos os sete municípios analisados mantêm significativa parcela de seu corpo docente sob vínculos temporários, o que fragiliza as políticas de valorização.

Nos municípios com maior população e estrutura administrativa mais consolidada, como Macapá e Santana, observa-se uma predominância de professores efetivos, o que pode indicar a existência de concursos públicos mais regulares e maior capacidade de gestão de pessoal. No entanto, mesmo nesses contextos, o uso recorrente de vínculos temporários — ainda que proporcionalmente menor — aponta para uma estratégia de flexibilização do trabalho que se insere na lógica da gestão pública gerencial.

Essa lógica, conforme explica Antunes (2018), reflete a incorporação de princípios do neoliberalismo ao setor público, em que a estabilidade, os direitos trabalhistas e a valorização dos servidores são substituídos por práticas de contenção de despesas, racionalização de custos e “eficiência” administrativa, frequentemente à custa da qualidade do serviço ofertado. Na educação, isso se manifesta por meio da contratação temporária de professores como alternativa à realização de concursos públicos, transferindo para o trabalhador o ônus da instabilidade e das lacunas estruturais do sistema.

Nos municípios menores, como Mazagão, Pedra Branca do Amapari, Itaúbal e Pracuúba, o quadro é ainda mais grave: a proporção de professores temporários ultrapassa os 30% e, em alguns casos, como em Mazagão, aproxima-se de 50%. Isso indica que o funcionamento cotidiano da rede depende de vínculos frágeis, instáveis e frequentemente atravessados por critérios subjetivos de seleção. Essa prática pode comprometer a permanência do professor na escola, enfraquecer o vínculo pedagógico com os estudantes e desestimular o investimento do profissional em sua formação continuada.

Além disso, conforme destaca Oliveira (2007), a contratação temporária de docentes não deve ser vista como um recurso emergencial, mas sim como uma política de gestão do trabalho docente, adotada de forma sistemática para reduzir custos, flexibilizar obrigações legais e contornar os limites impostos pelas normas de responsabilidade fiscal. Essa política, embora funcional para o equilíbrio orçamentário a curto prazo, contribui para a desestruturação das políticas de carreira e para a desvalorização do magistério enquanto profissão.

Essa realidade pode ser compreendida como expressão da contradição entre a promessa

de universalização da educação de qualidade e as condições materiais concretas em que se desenvolve o trabalho docente. A contratação temporária não é apenas um problema administrativo: ela é também uma expressão da luta de classes no interior do Estado, refletindo as escolhas políticas e ideológicas que orientam o financiamento da educação pública.

A localização das escolas públicas, seja em áreas urbanas ou rurais, é um fator que impacta diretamente as condições de trabalho docente e o acesso dos estudantes à educação. Professores que atuam em zonas rurais geralmente enfrentam maiores dificuldades de infraestrutura, deslocamento e acesso a materiais didáticos, condições que precisam ser consideradas na avaliação de desempenho.

A seguir, apresentamos o quadro com a distribuição do número de escolas públicas urbanas e rurais nos municípios pesquisados.

Quadro 06 - Número de escolas públicas urbanas e rurais por município (2024)

Município	Escolas Urbanas	Escolas Rurais	Total de Escolas
Macapá	224	108	332
Santana	58	23	81
Laranjal do Jari	27	39	66
Mazagão	14	72	86
Pedra Branca do Amapari	7	20	27
Itaubal	4	24	28
Pracuúba	2	10	12

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica de 2024 (Organizado pela autora)

A distribuição das escolas públicas entre áreas urbanas e rurais nos municípios do Amapá, conforme o Quadro 06, revela contrastes que demandam mais do que uma leitura quantitativa. Em municípios como Mazagão, Pedra Branca do Amapari e Itaubal, o predomínio de escolas na zona rural explicita não apenas uma geografia dispersa, mas também uma realidade marcada por desafios estruturais e históricos que remetem à desigualdade no acesso à educação escolar.

Essa distribuição espacial deve ser compreendida à luz da Educação do Campo, que se constitui como campo político, epistemológico e pedagógico de resistência. Segundo Caldart (2012), a especificidade da Educação do Campo não reside apenas na localização física da escola, mas na articulação entre território, trabalho, cultura e identidade dos sujeitos do campo. Assim, a presença majoritária de escolas em áreas rurais não pode ser lida apenas como “ausência de infraestrutura urbana”, mas como expressão das múltiplas Amazôniaas, conforme Hage, Silva e Costa (2020), que exigem uma abordagem territorializada e culturalmente situada da política educacional.

A partir dessa perspectiva, a avaliação por desempenho docente, se descolada dessa materialidade concreta, incorre em injustiças avaliativas. Ignorar as condições objetivas em que atuam os professores e professoras das escolas do campo — precariedade logística, isolamento geográfico, dificuldades de acesso à formação continuada e carência de equipamentos pedagógicos — é perpetuar um modelo de avaliação homogeneizante e descontextualizado, alinhado à lógica da regulação tecnocrática denunciada por Evangelista e Shiroma (2007) e reproduzida pelas diretrizes da BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Nessa direção, é necessário reafirmar que políticas de avaliação e valorização docente precisam incorporar a noção de justiça territorial e curricular, como defende Santos (2007), ao tratar da “ecologia de saberes”.

Professores que atuam em escolas rurais muitas vezes enfrentam condições de trabalho diferenciadas, como transporte precário, ausência de equipamentos pedagógicos e baixa oferta de formação continuada, o que impacta suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, seu desempenho (Hage, Silva e Costa, 2020). Conforme aponta Saviani (2008), as condições materiais de realização do trabalho docente são elementos fundamentais para entender a qualidade do processo educativo.

Do ponto de vista da avaliação por desempenho, desconsiderar a localização da escola e suas condições objetivas implica reforçar práticas avaliativas que ignoram as desigualdades territoriais. As diferenças entre urbano e rural expressam contradições profundas no acesso aos direitos educacionais, que precisam ser compreendidas para a construção de avaliações mais justas e contextualizadas. Portanto, a distribuição geográfica das escolas deve ser considerada elemento essencial na análise crítica da avaliação de desempenho docente nos municípios do Amapá (Hage, Silva e Costa, 2020).

A formação inicial e continuada dos docentes é um elemento central para a compreensão do trabalho pedagógico e para a análise das práticas de avaliação de desempenho. Professores com diferentes níveis de escolarização enfrentam condições de trabalho e expectativas

institucionais distintas, o que pode impactar diretamente os critérios e resultados da avaliação docente.

A seguir, apresenta-se o quadro com a distribuição do nível de formação dos professores da educação básica nos municípios pesquisados.

Quadro 07 -Nível de formação dos professores da educação básica nos municípios amapaenses (2024)

Município	Ensino Médio	Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado
Pedra Branca do Amapari	65	256	89	9	0
Macapá	410	5.387	2.744	222	43
Mazagão	86	510	164	3	0
Itaubal	8	199	89	2	0
Laranjal do Jari	137	557	242	26	7
Santana	73	1.605	800	63	14
Pracuúba	14	87	33	0	0

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica de 2024 (Organizado pela autora)

Em Pedra Branca do Amapari, observa-se um número relevante de professores com formação em nível superior (256) e especialização (89), o que representa um esforço importante de qualificação em uma rede de menor porte. Contudo, a presença de 65 docentes com apenas o ensino médio e a ausência de doutores revelam limitações que podem comprometer a qualidade das práticas pedagógicas.

Como aponta Saviani (2008, p. 95), “a formação do professor constitui um dos fatores centrais para assegurar a qualidade social da educação”. A presença de 9 mestres indica um início de avanço formativo, mas é necessário que os PCCR do município reconheçam formalmente esse percurso, valorizando a titulação por meio de progressões e incentivos. Caso contrário, como adverte Freitas (2012, p. 70), “a avaliação que não leva em conta as condições objetivas de trabalho e formação corre o risco de se transformar em um instrumento de punição, e não de valorização”.

Macapá apresenta o quadro de formação docente mais robusto entre os municípios

analisados, com 5.387 professores com ensino superior, 2.744 com especialização, 222 com mestrado e 43 com doutorado. Esses dados podem refletir as maiores oportunidades formativas disponíveis na capital, como acesso a universidades e programas de pós-graduação. No entanto, mesmo com esses docentes, é imprescindível que os PCCR locais efetivem políticas de valorização que estimulem a continuidade da formação. Como afirma Dourado (2011, p. 863), “a valorização profissional pressupõe articulação entre formação, carreira e condições de trabalho”. Uma avaliação de desempenho justa, nesse contexto, deve reconhecer o papel estratégico que docentes altamente qualificados desempenham na formação de políticas pedagógicas e na construção de práticas reflexivas.

Em Mazagão, 510 professores possuem ensino superior e 164 têm especialização, mas ainda há 86 docentes com apenas o ensino médio. Com apenas 3 mestres e nenhum doutor, o município revela fragilidades na formação continuada do seu corpo docente, o que pode impactar diretamente os resultados educacionais e as condições de trabalho.

Como pontua Libâneo (2012, p. 42), “a formação de professores deve ser pensada em função das exigências da prática pedagógica, que é complexa e exige domínio de saberes específicos e didáticos”. A ausência de doutores e a baixa presença de mestres pode ser explicada pelas dificuldades de acesso a instituições formadoras.

O município de Itaubal apresenta um total de 199 professores com ensino superior, 89 com especialização e apenas 2 mestres, sem nenhum doutor. Embora a rede seja de pequeno porte, chama atenção a presença de 8 professores com apenas o ensino médio. A falta de acesso à pós-graduação em regiões de menor densidade urbana compromete as possibilidades de avanço formativo, o que repercute diretamente nas condições de ensino. Saviani (2008, p. 97) nos lembra que “não basta exigir do professor, é necessário garantir as condições materiais, institucionais e formativas para que ele possa cumprir sua função social”.

Laranjal do Jari apresenta um contingente significativo de professores com especialização (242), mestrado (26) e até doutorado (7), o que representa um avanço considerável no perfil formativo da rede. Ainda assim, o número de professores com apenas o ensino médio (137) é elevado e precisa ser encarado como uma urgência de política pública.

Em Santana, 1.605 professores possuem ensino superior, 800 têm especialização, 63 são mestres e 14 doutores — um número expressivo que pode indicar um investimento contínuo em formação. Esse perfil representa uma potencialidade importante para a rede municipal, especialmente se os PCCR incorporarem mecanismos de valorização por titulação e incentivarem a inserção desses profissionais em processos de formação interna. Como defende Dourado (2011, p. 869), “a carreira docente deve ser estruturada de forma a reconhecer os

itinerários formativos, permitindo a construção de uma identidade profissional baseada na reflexão e no compromisso ético”.

Pracuúba revela um dos quadros mais frágeis em termos de formação docente: apenas 87 professores com ensino superior, 33 com especialização e nenhum com mestrado ou doutorado. Ainda há 14 professores com apenas o ensino médio, o que pode indicar limitações estruturais severas para a consolidação de uma política de valorização profissional. Em contextos como esse, a avaliação por desempenho deve ser profundamente contextualizada, sob risco de se tornar um mecanismo de exclusão. Saviani (2008, p. 92) alerta: “não se pode exigir excelência de quem não tem sequer as mínimas condições para exercer plenamente sua profissão”.

Outro indicador educacional observado foram as taxas de distorção idade-série e de abandono escolar. A seguir, apresentamos o quadro com os dados de distorção idade-série e abandono escolar nos municípios pesquisados, possibilitando refletir sobre suas implicações para o trabalho docente e para as práticas de avaliação de desempenho.

Quadro 08 - Taxa de distorção idade-série e abandono escolar – Rede Municipal (2024)

Município	Taxa de Distorção Idade-Série (%)
Macapá	20,5
Santana	18,2
Laranjal do Jari	27,6
Mazagão	29,2
Pedra Branca do Amapari	28,8
Itaubal	34,0
Pracuúba	32,0

Fonte: Indicadores educacionais - Inep (Organizado pela autora)

O Quadro 08 apresenta um panorama preocupante das taxas de distorção idade-série nas redes municipais de ensino do estado do Amapá em 2024. Todas as cidades analisadas registram

percentuais elevados de estudantes fora da etapa escolar correspondente à sua idade, o que aponta para fragilidades históricas nas políticas de permanência, qualidade do ensino e combate à evasão.

Com a menor taxa entre os municípios analisados, Santana registra 18,2% de distorção idade-série, seguida por Macapá, com 20,5%. Esses percentuais, embora menores em comparação aos demais, ainda estão acima dos parâmetros desejáveis⁴, o que indica a permanência de dificuldades em garantir o fluxo escolar adequado.

Como lembra Freitas (2012, p. 68), “o professor não ensina no vazio: atua em contextos concretos, muitas vezes marcados por carências estruturais profundas”. Por sua vez, Laranjal do Jari apresenta taxa de 27,6%, o que indica um quadro preocupante de atraso escolar.

Mazagão (29,2%) e Pedra Branca do Amapari (28,8%) também registram taxas significativamente altas. Nos dois municípios, é possível que a rede municipal enfrente dificuldades para implementar políticas estruturadas de correção da defasagem, especialmente em áreas rurais ou com número reduzido de profissionais especializados. Como afirma Saviani (2008, p. 96), “a desigualdade educacional se expressa não apenas em resultados, mas nas condições concretas em que se realiza o ensino.

O cenário é ainda mais crítico em Pracuúba (32%) e Itaubal (34%), que ocupam os dois últimos lugares no ranking da distorção idade-série. Em municípios com redes pequenas, carência de recursos e dificuldade de fixar professores efetivos, as taxas elevadas podem expressar não apenas atraso escolar, mas também a fragilidade da estrutura educacional. Além disso, a atuação docente nesses locais é atravessada por múltiplas carências: pedagógicas, emocionais e materiais.

Avaliar o desempenho dos professores sem reconhecer essas condições é, como enfatiza Freitas (2012, p. 62), “tratar com igualdade os desiguais, o que é, em si, uma forma de injustiça”. Nesse mesmo sentido, Kosik (2002, p. 93) adverte: “compreender a realidade exige desvelar suas determinações profundas, e não apenas descrever seus efeitos”.

A análise dos aspectos educacionais e socioeconômicos dos municípios amapaenses investigados evidencia a existência de profundas desigualdades estruturais que moldam o trabalho docente. O porte das redes de ensino, as taxas elevadas de distorção idade-série e de abandono escolar, a precarização dos vínculos empregatícios, a desigualdade na formação dos professores e os desafios enfrentados nas escolas rurais expressam, como destaca Kosik (2002), contradições estruturais próprias de sociedades marcadas pela reprodução das desigualdades

⁴ Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabeleceu como meta reduzir a taxa de distorção idade-série para 0%.

sociais.

Sob essa perspectiva a avaliação por desempenho docente não pode ser dissociada das condições materiais em que o trabalho docente se realiza. Ignorar essas determinações — como advertem Freitas (2012) e Antunes (2018) — equivale a naturalizar injustiças e responsabilizar individualmente os professores por resultados que são, em grande parte, condicionados pelas desigualdades sociais e educacionais.

Assim, ao reconhecer que os critérios de avaliação precisam considerar as especificidades locais, esta pesquisa avança agora para a análise dos instrumentos normativos que regem a avaliação de desempenho nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) dos municípios amapaenses, buscando problematizar em que medida esses instrumentos reproduzem ou enfrentam as contradições evidenciadas nesta subseção.

4 AVALIAÇÃO POR DESEMPENHO DOCENTE NOS PLANOS DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO AMAPÁ

A presente seção dedica-se à análise da avaliação de desempenho docente nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCRs) de sete municípios do estado do Amapá. O objetivo é compreender como essa avaliação está estruturada, quais critérios são adotados e de que forma se articula aos processos de progressão funcional.

Dividimos esta seção em três momentos principais: (i) a relação entre avaliação e progressão funcional (4.1); (ii) os critérios de avaliação presentes nas fichas (4.2), incluindo quadros de apresentação dos elementos; e (iii) a discussão analítica a partir de três categorias empíricas: critérios objetivos (4.2.1), critérios subjetivos e comportamentais (4.2.2) e a lógica meritocrática e produtivista (4.2.3).

4.1 Avaliação de desempenho docente e progressão funcional

A avaliação por desempenho docente tem se consolidado como uma das principais estratégias de gestão dos sistemas educacionais, especialmente após a incorporação de princípios da Nova Gestão Pública no setor público brasileiro (HOOD, 1991).

Nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) das redes municipais de ensino do estado do Amapá, esse instrumento assume papel central nos processos de progressão funcional, remuneração e reconhecimento profissional. No entanto, sua aplicação revela contradições

entre o discurso legal de valorização docente e as práticas institucionais que acentuam a responsabilização individual, a competitividade entre pares e a precarização do trabalho.

A avaliação de desempenho tem sido um dos aspectos presente nos PCCRs dos municípios pesquisados, conforme destacamos no quadro abaixo:

Quadro 09 – PCCRs de municípios amapaenses: a avaliação de desempenho docente

Município	Lei	Avaliação de Desempenho
Itaubal	Lei Municipal nº 115/2006	A avaliação de desempenho deve ser compreendida como um processo permanente, em que o profissional da educação tenha a oportunidade de analisar a sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional.
Macapá	Lei Complementar nº 065/2009	
Mazagão	Lei Municipal nº 302/2008	
Pedra Branca do Amapari	Lei Municipal nº 248/2008	
Pracuúba	Lei Municipal nº 054/2010	
Santana	Lei Municipal nº 849/2010	
Laranjal do Jari	Lei Municipal nº 395/2011	Art. 19 - 6o. - A avaliação do desempenho referida neste artigo será realizada pela chefia imediata do servidor em conjunto com a coordenação pedagógica da instituição, mediante critérios preestabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e homologadas por Ato do Poder Executivo Municipal, obrigatoriamente a cada 02 (dois) anos.

Fonte: Organizado pela autora a partir dos PCCRs (2025).

Sobre as informações presentes no Quadro 9, temos a destacar que seis (6) redes municipais (Itaubal, Macapá, Mazagão, Pedra Branca do Amapari, Pracuúba e Santana) apresentam a mesma redação sobre a avaliação de desempenho. Para esses municípios, a avaliação deverá ter caráter contínuo e relação com a prática docente, na qual o professor é convocado a examinar suas dificuldades e potencialidades no ambiente escolar, com vistas ao seu desenvolvimento e crescimento profissional.

Trata-se de uma perspectiva que se aproxima da concepção de avaliação formativa, conforme defendida por Hoffmann (2001), que compreende a avaliação como uma ação integrada ao processo pedagógico, orientada pela compreensão do percurso do sujeito e pela valorização de seus avanços. Nessa perspectiva, a avaliação recai sob o docente como uma prática autorreflexiva, em consonância com os princípios da autonomia crítica discutidos por

Freire (1996), que valoriza a reflexão contínua do educador sobre sua prática como caminho para o aprimoramento.

Já a redação do art. 19 da Lei Municipal nº 395/2011, de Laranjal do Jari, apresenta apenas os responsáveis pela avaliação (chefia imediata e coordenação pedagógica), sendo que os critérios serão estabelecidos pelo Poder Executivo a cada 24 meses. Com efeito, enquanto política de avaliação docente, o PCCR de Laranjal do Jari mostra-se superficial e omissa ao não explicitar critérios, metodologias ou concepção de avaliação. Essa ausência remete ao que Freitas (2012) aponta como característica dos modelos gerencialistas, que se limitam a mecanismos de controle burocrático, dissociados da prática pedagógica real, e tendem a subordinar a avaliação a interesses administrativos. Além disso, a centralização da definição dos critérios pelo Poder Executivo, sem participação docente, evidencia a fragilidade democrática da política, conforme alerta Shiroma, Campos e Garcia (2005) ao discutirem a precariedade na formulação e implementação de políticas educacionais locais.

Dando continuidade à análise dos dispositivos legais presentes nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração dos municípios amapaenses, destaca-se agora o tratamento dado à progressão funcional dos profissionais da educação. A progressão é, em geral, compreendida como o avanço na carreira por meio da mudança de nível ou padrão de vencimento, sendo frequentemente condicionada a critérios como tempo de serviço e avaliação de desempenho.

Nesse sentido, o próximo quadro apresenta um panorama das normas relativas à progressão funcional nos sete municípios investigados. A sistematização visa evidenciar como cada legislação estabelece os prazos (interstícios), os critérios exigidos e a eventual articulação com a formação continuada ou outros instrumentos de avaliação. Essa organização permite observar não apenas as convergências e divergências entre os municípios, mas também os limites e as potencialidades das políticas de valorização profissional implementadas no estado do Amapá.

Quadro 10 – PCCRs de municípios amapaenses: a progressão funcional docente

Município	Lei	Progressão
Itaubal	Lei municipal nº 115/2006	Art. 15 – Progressão funcional é a passagem dos profissionais da educação para o padrão imediatamente superior, observado o interstício de dezoito meses de efetivo exercício desde que não tenha sofrido nesse período falta injustificada ou penalidade disciplinar.
Laranjal do Jari	Lei municipal nº 395/2011	Art.19 - A progressão funcional dar-se-á de forma obrigatória, ora automática, ora mediante a avaliação do desempenho para a referência imediatamente superior ao que pertence o profissional da educação, dentro da mesma classe.

Município	Lei	Progressão
Macapá	Lei Complementar nº 065/2009	Art. 21. Progressão funcional é a passagem do profissional da educação básica municipal para o nível de vencimento imediatamente superior, dentro da mesma classe, observado o interstício de 12 (doze) meses de efetivo exercício, mediante avaliação de desempenho.
Mazagão	Lei Municipal nº 302/2008	Art. 16. Progressão funcional é a passagem do profissional da educação para o padrão de vencimento imediatamente superior, mediante avaliação de desempenho, observado o interstício de 12 meses de efetivo exercício, desde que não tenha sofrido nesse período falta ou penalidade.
Pedra Branca do Amapari	Lei Municipal nº 248/2008	
Pracuúba	Lei Municipal nº 054/2010	Art. 15 Progressão funcional é a passagem do profissional do magistério para o nível de vencimento imediatamente superior, dentro da mesma classe, observado interstício de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício, mediante avaliação de desempenho, realizada anualmente por meio de comissão instituída para este fim.
Santana	Lei Municipal nº 849/2010	Art. 17 Progressão funcional é a passagem do profissional estável da educação para o nível de vencimento imediatamente superior, mediante avaliação de desempenho, observado interstício de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício, desde que não tenha sofrido nesse período falta ou penalidade disciplinar.

Fonte: Organizado pela autora a partir dos PCCR (2025)

O quadro acima mostra a presença recorrente da avaliação de desempenho como requisito para a progressão funcional dos profissionais da educação, dos municípios pesquisados. No entanto, as legislações variam significativamente quanto à concepção de avaliação adotada, aos critérios estabelecidos e à periodicidade prevista, evidenciando distintos graus de estruturação normativa e coerência com os princípios da valorização docente.

No município de Itaubal, a Lei Municipal nº 115/2006 define a avaliação de desempenho como um processo permanente de autorreflexão, com vistas ao crescimento profissional. A progressão funcional ocorre a cada dezoito meses, desde que o servidor não tenha cometido faltas ou sofrido penalidades. Essa proposta sinaliza uma concepção formativa de avaliação. Contudo, a ausência de critérios e procedimentos detalhados pode comprometer a objetividade do processo, deixando-o vulnerável a subjetividades e interferências externas.

Em Macapá, a Lei Complementar nº 065/2009 estabelece a progressão funcional anual mediante avaliação de desempenho, condicionada à permanência do profissional na mesma classe. A legislação apresenta uma estrutura relativamente sólida, ao vincular a progressão à avaliação e à formação, embora careça de detalhamento sobre os instrumentos e critérios utilizados. A ausência desses elementos pode dificultar a operacionalização de uma política de valorização que vá além do discurso meritocrático, especialmente em contextos com carência de recursos e pessoal qualificado para a realização de avaliações consistentes.

O município de Mazagão, por meio da Lei Municipal nº 302/2008, adota parâmetros

similares, prevendo progressão anual mediante avaliação de desempenho e interstício de doze meses. A vinculação direta entre avaliação e promoção funcional indica uma lógica meritocrática associada à responsabilização individual. Contudo, a legislação também não explicita os critérios utilizados nem os sujeitos responsáveis pela aplicação e julgamento da avaliação, limitando sua transparência e efetividade.

No caso de Pedra Branca do Amapari, embora a legislação (Lei Municipal nº 248/2008) reconheça a importância da avaliação de desempenho e da progressão, os dados disponíveis não trazem detalhes suficientes sobre os procedimentos, interstícios ou critérios envolvidos. Essa ausência de regulamentação clara aponta para uma fragilidade normativa que pode comprometer tanto o direito à progressão quanto a legitimidade do processo avaliativo, além de gerar insegurança jurídica para os profissionais do magistério.

Em Pracuúba, a Lei Municipal nº 054/2010 prevê a progressão funcional a cada vinte e quatro meses, condicionada à avaliação de desempenho realizada anualmente por uma comissão específica. Esse é um dos poucos casos em que se menciona explicitamente a formação de um colegiado para condução da avaliação, o que pode favorecer a legitimidade do processo. No entanto, ainda há carência de informações sobre os critérios adotados e a composição dessa comissão, elementos fundamentais para assegurar a transparência e a equidade no julgamento do desempenho docente.

O município de Laranjal do Jari (Lei Municipal nº 395/2011) estabelece que a avaliação de desempenho será realizada pela chefia imediata em conjunto com a coordenação pedagógica, mediante critérios definidos pela Secretaria Municipal de Educação e homologados por ato do Poder Executivo. A progressão funcional poderá ocorrer de forma automática ou mediante avaliação. Essa ambiguidade normativa — ora prevendo progressão automática, ora vinculando-a à avaliação — pode comprometer a efetividade do modelo e dificultar sua aplicação prática, sobretudo pela ausência de definição clara de periodicidade e de critérios objetivos.

Por fim, em Santana, a Lei Municipal nº 849/2010 também define a avaliação como um processo contínuo, voltado à análise da prática docente e à superação de dificuldades. A progressão funcional se dá a cada vinte e quatro meses, desde que o servidor não tenha cometido faltas ou infrações. Apesar da concepção formativa da avaliação estar presente no texto legal, como ocorre em Itaúbal, não há regulamentação sobre os procedimentos ou instrumentos utilizados, o que compromete a concretização da proposta.

De modo geral, observa-se que, embora todos os municípios analisem a avaliação de desempenho como requisito para a progressão funcional, há importantes diferenças na forma

como esse processo está normatizado. A maioria das legislações não especifica critérios claros, nem garante a participação efetiva dos docentes na construção e aplicação dos instrumentos avaliativos. Como aponta Ball (2005), trata-se da atuação do “Estado avaliador”, no qual a avaliação se torna ferramenta de controle e regulação do trabalho docente, muitas vezes dissociada dos processos formativos.

Essa tendência se articula com a lógica da Nova Gestão Pública, que, segundo autores como Dourado (2010; 2012) e Oliveira (2011), impõe à educação uma racionalidade empresarial. Nesse contexto, a avaliação de desempenho — quando aplicada de forma instrumental — tende a reforçar a performatividade (Ball, 2005), privilegiando indicadores mensuráveis e responsabilização individual em detrimento das dimensões coletivas e pedagógicas do trabalho docente.

Assim, a análise dos PCCRs evidencia que, embora haja um discurso comum de valorização por meio da avaliação, as fragilidades normativas e a ausência de critérios objetivos e participativos comprometem o alcance de uma política verdadeiramente formativa e emancipatória. Conforme argumentam Lima e Afonso (2012), é necessário repensar os modelos de avaliação adotados, valorizando a reflexão crítica e o contexto concreto do exercício docente, de modo a fortalecer a autonomia profissional e a justiça educacional.

Tais constatações evidenciam certo distanciamento em relação às diretrizes brasileiras sobre a valorização da carreira docente. A Lei nº 11.738/2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, ressalta a necessidade de planos de carreira que articulem formação, condições de trabalho e valorização.

O Parecer CNE/CEB nº 09/2009, ao tratar das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, enfatiza que a avaliação de desempenho deve ser formativa, contínua e democrática, garantindo a participação dos profissionais da educação e considerando o contexto das escolas. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015) reforçam a necessidade de práticas avaliativas comprometidas com a emancipação docente e com a melhoria da qualidade da educação.

No entanto, a análise dos PCCRs indica que a maioria dos municípios ainda não incorpora plenamente essas orientações, seja por ausência de critérios claros, seja pela manutenção de modelos centrados em lógicas de controle e punição.

4.2 Critérios de avaliação docente

Esta subseção apresenta e analisa os critérios utilizados na avaliação de desempenho docente nos municípios pesquisados, com base nas fichas oficiais dos municípios. A análise considera tanto o número de itens avaliativos (dimensão quantitativa), quanto sua natureza e estrutura (dimensão qualitativa), buscando compreender os sentidos atribuídos à avaliação pelos gestores públicos.

Entendemos que os instrumentos avaliativos não são neutros. Eles materializam concepções de educação, trabalho docente e gestão escolar.

O Quadro 11 apresenta a distribuição do número de itens avaliativos presentes nas fichas de avaliação dos sete (7) municípios analisados. Esse dado permite identificar o grau de detalhamento adotado por cada gestão municipal e serve como ponto de partida para a análise da racionalidade subjacente aos instrumentos avaliativos.

Quadro 11 – Classificação dos municípios quanto ao quantitativo de itens de avaliação

Ordem	Município	Nº. de critérios	Nº de subitens
01	Pedra Branca do Amapari	5	25
02	Macapá	5	20
03	Mazagão	4	20
04	Itaubal	5	20
05	Laranjal do Jari	10	Não possui subitens
06	Santana	6	6
07	Pracuúba	5	5

Fonte: Organizado pela autora conforme fichas de avaliação de desempenho docente (2025)

Pelo exposto no quadro acima, podemos destacar que o município de Santana adota uma estrutura enxuta, composta por seis (6) critérios, cada um representando um subitem direto, totalizando seis (6) subitens no total. Já Pracuúba apresenta cinco (5) critérios, igualmente distribuídos em cinco (5) subitens, adotando uma abordagem mais concisa e direta.

No caso de Mazagão, a ficha de avaliação se destaca pela densidade e complexidade, estruturada em quatro (4) blocos, somando vinte (20) subitens, o que pode mostrar uma tentativa de abordagem abrangente e técnica do desempenho funcional.

Pedra Branca do Amapari, embora mantenha cinco (5) critérios, adota uma descrição detalhada em cada um deles, o que impossibilita uma contagem direta de subitens padronizados, sendo, por isso, classificada como “Detalhado”.

Macapá organiza sua ficha com cinco (5) critérios, cada qual subdividido em quatro (4) subitens, totalizando vinte (20) subitens, em um modelo padronizado que visa garantir comparabilidade e normatização.

Laranjal do Jari utiliza dez (10) critérios autônomos, cada um correspondendo a um subitem direto, também totalizando dez (10) subitens, com ênfase clara na avaliação de atitudes, inovação e integração coletiva.

Por fim, Itaubal adota uma ficha estruturada em cinco (5) blocos, cada um contendo quatro (4) subitens, somando assim vinte (20) subitens. Essa ficha busca integrar aspectos técnicos, interpessoais e de desenvolvimento profissional, refletindo uma abordagem híbrida de avaliação.

A partir da categorização das fichas de avaliação de desempenho docente dos sete municípios analisados, observou-se a recorrência de critérios que extrapolam os aspectos técnicos ou objetivos da prática profissional.

A seguir, são apresentados os dados qualitativos extraídos das fichas de avaliação de desempenho docente nos sete municípios analisados. Os quadros evidenciam não apenas os critérios e subitens utilizados, mas também os enfoques principais e escalas de pontuação, permitindo interpretar os sentidos atribuídos à avaliação funcional, a partir de seus critérios e estrutura. A categorização busca identificar regularidades, contrastes e possíveis implicações das escolhas feitas pelos gestores na construção desses instrumentos avaliativos.

O quadro 12 apresenta a escala de pontuação adotada por cada município, o enfoque central dos critérios de avaliação e a exigência ou não de validação do servidor avaliado.

Quadro 12 – Escala de pontuação, enfoque principal e validação nas fichas de avaliação

Município	Escala de Pontuação	Enfoque Principal	Validação do Servidor
Santana	0 a 10	Eficiência, zelo, frequência	Sim
Pracuúba	0 / 0,5 / 1 / 2	Apoio educacional, cooperação	Sim
Mazagão	1 a 5 (sem frações)	Profissionalismo e técnica	Sim
Pedra Branca do Amapari	0 a 4	Conduta, responsabilidade, produtividade	Sim
Macapá	1 a 5	Disciplina, urbanidade, resultados	Sim
Laranjal do Jari	5 a 10	Atitudes, inovação, trabalho em equipe	Sim
Itaubal	2 a 5	Iniciativa, comunicação, adaptabilidade	Sim

Observa-se diversidade nas escalas: algumas utilizam intervalos inteiros simples (como 0 a 4 ou 1 a 5), enquanto outras adotam escalas com intervalos intermediários, como o caso de Pracuúba (0 / 0,5 / 1 / 2). A validação do servidor é contemplada em todos os municípios, o que aponta, ao menos formalmente, para a tentativa de garantir transparência e direito à ampla defesa.

O quadro a seguir organiza os critérios centrais de avaliação utilizados pelas fichas dos sete municípios analisados.

Quadro 13 – Critérios avaliados nas fichas de avaliação de desempenho docente

Município	Critérios Avaliados	Subitens Avaliados
Santana	Cooperação Iniciativa Assiduidade Pontualidade Qualidade/Eficiência Responsabilidade	1 por critério (total 6)
Pracuúba	Qualidade e produtividade Iniciativa e cooperação Comportamento e relacionamento Pontualidade/Disciplina Comunicação e desenvolvimento	1 por critério (total 5)
Mazagão	Assiduidade e Qualidade, Produtividade Conhecimento Técnico Formação Profissional	5 por bloco (total 20)
Pedra Branca do Amapari	Assiduidade e Urbanidade Pontualidade e Disciplina Iniciativa e Cooperação Produtividade e Qualidade Responsabilidade	5 por critério (total 25)
Macapá	Assiduidade e Urbanidade Pontualidade e Disciplina Iniciativa e Cooperação Qualidade e Produtividade Responsabilidade	4 por critério (total 20)
Laranjal do Jari	Abertura a mudanças Criatividade Cumprimento de prazos Desenvolvimento Determinação Compromisso Iniciativa Organização Relacionamento Trabalho em equipe	1 por critério (total 10)
Itaubal	Pontualidade Iniciativa e Cooperação	4 por critério (total 20)

Município	Critérios Avaliados	Subitens Avaliados
	Qualidade e Produtividade Comportamento e Relacionamento Flexibilidade e Comunicação	

Fonte: Fichas de avaliação de desempenho docente (Organizado pela autora)

Observamos que as fichas analisadas adotam de cinco (5) e a dez (10) critérios principais, que variam entre aspectos técnicos, comportamentais e relacionais. Alguns municípios mantêm uma correspondência direta entre critério e subitem, enquanto outros distribuem múltiplos subitens sob critérios amplos.

A ênfase em elementos como “assiduidade”, “pontualidade”, “cooperação” e “urbanidade” revela um modelo de avaliação centrado em aspectos disciplinares e atitudinais, o que remete à lógica gerencialista da responsabilização individual, conforme crítica de Perrenoud (1999). Esses critérios tendem a privilegiar o controle sobre a promoção do desenvolvimento docente.

Termos como “responsabilidade” ou “iniciativa” são subjetivos se não acompanhados de descritores claros. Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser educativa e formativa, evitando julgamentos imprecisos e moralizantes. A adoção de critérios genéricos sugere a replicação de modelos administrativos, pouco sensíveis às especificidades do exercício docente. Isso pode indicar ausência de participação da categoria na formulação dos instrumentos, o que compromete sua legitimidade e funcionalidade pedagógica (Freitas, 2012).

Quadro 14 – Subitens avaliados nas fichas de avaliação de desempenho docente

Município	Subitens Avaliados
Santana	1.Cooperação 2.Iniciativa 3.Assiduidade 4.Pontualidade 5.Qualidade/Eficiência 6.Responsabilidade
Pracuúba	1.Qualidade e produtividade 2.Iniciativa e cooperação 3.Comportamento e relacionamento 4. Pontualidade, assiduidade e disciplina 5.Comunicação e desenvolvimento
Mazagão	Bloco 1 – Assiduidade e Qualidade: 1. Frequência e pontualidade 2. Organização do local de trabalho 3. Cuidado com o patrimônio 4. Cumprimento de prazos 5. Conhecimento das normas Bloco 2 – Produtividade: 6. Conhecimento dos objetivos 7. Interesse nos resultados 8. Envolvimento nas atividades 9. Participação nas ações 10. Cooperação Bloco 3 – Conhecimento Técnico: 11. Conhecimento das atribuições 12. Aplicação de metodologias 13. Apresentação de ideias 14. Resultados obtidos 15. Atendimento ao público Bloco 4 – Formação e Autodesenvolvimento: 16. Participação em capacitações 17. Aperfeiçoamento pessoal 18. Resolução de conflitos 19. Contribuição profissional 20. Flexibilidade às críticas
Pedra Branca do Amapari	1. Frequência e justificativas 2. Educação no atendimento 3. Cumprimento de normas e hierarquia 4. Tomada de decisão e adaptação 5. Participação em equipe 6. Conhecimento e qualidade do serviço 7. Volume e complexidade 8. Cumprimento de prazos 9. Responsabilidade pelos materiais 10. Postura ética e serena

Município	Subitens Avaliados
Macapá	1. Presença no trabalho2. Relacionamento interpessoal3. Atendimento ao público4. Pontualidade com tolerância5. Conhecimento das atribuições6. Respeito às normas7. Adaptação e resolução de problemas8. Trabalho em equipe9. Organização e empenho10. Avaliação dos resultados11. Cumprimento de prazos12. Zelo com materiais13. Assunção de responsabilidades
Laranjal do Jari	1. Flexibilidade às mudanças2. Criatividade3. Cumprimento de prazos4. Participação em cursos e trabalhos novos5. Determinação6. Comprometimento com o papel profissional7. Antecipação às demandas8. Planejamento e organização9. Relacionamento com usuários e equipe10. Apoio aos colegas no desempenho coletivo
Itaubal	1. Cumprimento de horários2. Tolerância de atrasos3. Justificativas formais4. Proatividade5. Resolução de situações difíceis6. Cooperação espontânea7. Troca de experiências8. Exatidão e cuidado9. Qualidade dos resultados10. Agilidade e compatibilidade11. Comunicação empática12. Tolerância e adaptação13. Clareza na expressão14. Busca por desenvolvimento

Fonte: Fichas de avaliação de desempenho docente (Organizado pela autora)

No quadro 14, são apresentados os subitens específicos que desdobram os critérios nas fichas dos sete municípios. Eles são organizados em blocos ou distribuídos diretamente sob os critérios principais. Municípios como Mazagão, Pedra Branca e Itaubal adotam um número elevado de subitens, enquanto Santana e Pracuúba mantêm uma estrutura simplificada.

Os subitens presentes nas fichas de avaliação de desempenho docente dos municípios do Amapá são componentes fundamentais para a compreensão das concepções de docência e de profissionalismo que cada sistema municipal de ensino adota. Eles funcionam como unidades da avaliação e permitem observar quais aspectos da prática são valorizados, mensurados ou controlados pelos instrumentos oficiais. O modo como esses subitens são formulados, distribuídos e utilizados revela não apenas prioridades técnicas ou pedagógicas, mas concepções ideológicas sobre o papel do professor na escola pública.

Em municípios como Santana, Pracuúba e Macapá, há forte concentração de subitens voltados à frequência, pontualidade, assiduidade e cumprimento de normas. Em Santana, por exemplo, os seis subitens são: "cooperação", "iniciativa", "assiduidade", "pontualidade", "qualidade/eficiência" e "responsabilidade". Nota-se que quatro desses termos (assiduidade, pontualidade, qualidade e responsabilidade) correspondem a expectativas de cumprimento funcional básico, não necessariamente conectadas ao ato pedagógico.

Em Macapá, os subitens incluem “presença no trabalho”, “pontualidade com tolerância” e “cumprimento de prazos”, além de “respeito às normas” e “zelo com materiais”. A avaliação, assim, adquire forte viés comportamental e normativo, buscando mensurar o “bom comportamento” do docente, como se este fosse o principal indicador de qualidade profissional.

Segundo Perrenoud (1999), essa lógica insere-se em uma perspectiva de regulação por controle, que tenta resolver os problemas da escola pública por meio do monitoramento da

obediência funcional do professor, em vez de promover autonomia e formação contínua.

A ficha de Pedra Branca do Amapari exemplifica esse eixo, com subitens como “educação no atendimento”, “postura ética e serena”, “tomada de decisão e adaptação”, “cumprimento de normas e hierarquia” e “participação em equipe”. Termos como “serenidade” ou “educação no atendimento” são altamente subjetivos, carecem de descritores objetivos e dependem da interpretação do avaliador — o que, segundo Freitas (2012), pode induzir a distorções avaliativas e julgamentos morais.

De modo semelhante, Laranjal do Jari utiliza subitens como “flexibilidade às mudanças”, “comprometimento com o papel profissional” e “antecipação às demandas”, todos eles difíceis de observar ou quantificar de forma justa, especialmente em contextos de precarização do trabalho docente.

Em municípios como Mazagão e Itaubal, há um número elevado de subitens (20), organizados em blocos temáticos. No caso de Mazagão, os quatro blocos incluem subitens como: “organização do local de trabalho”, “cuidado com o patrimônio”, “envolvimento nas atividades”, “apresentação de ideias”, “participação em capacitações” e “flexibilidade às críticas”. Já Itaubal possui subitens como “cumprimento de horários”, “justificativas formais”, “proatividade”, “exatidão e cuidado”, “clareza na expressão” e “busca por desenvolvimento”.

Apesar da tentativa de detalhamento, muitos desses subitens se repetem com variações terminológicas mínimas, revelando fragmentação e redundância. Isso prejudica a clareza do instrumento e dificulta a construção de um julgamento sintético e fundamentado sobre o desempenho docente.

A análise dos subitens mostra uma ausência generalizada da dimensão pedagógica concreta, como planejamento didático, elaboração de atividades, avaliação da aprendizagem ou estratégias de ensino inclusivas. Mesmo nos municípios com maior número de subitens (como Mazagão e Macapá), os indicadores tendem a se voltar para aspectos organizacionais, relacionais e de desempenho individual, mas não para as ações pedagógicas centrais.

Poucos subitens abordam, ainda que parcialmente, o trabalho pedagógico — como em Mazagão, nos itens “aplicação de metodologias” e “resultados obtidos”. No entanto, mesmo esses são mencionados sem conexão com uma teoria pedagógica explícita ou com o contexto real da prática docente.

Como defendem Tardif (2002) e Gatti (2009), a avaliação de professores deve partir da valorização de seu saber pedagógico e de sua atuação em sala de aula, e não apenas de sua postura comportamental ou de sua produtividade institucional.

Os subitens avaliativos das fichas analisadas demonstram que a avaliação de

desempenho docente nos municípios do Amapá está mais orientada por critérios de controle funcional, disciplina organizacional e julgamento moral, do que por uma preocupação com a formação continuada, a reflexão crítica sobre a prática ou a valorização do trabalho pedagógico.

Essa configuração vai de encontro à literatura especializada sobre avaliação formativa e justa na educação. Como apontam Freitas (2012) e Oliveira (2015), avaliações que ignoram o contexto da prática e se baseiam em critérios subjetivos ou meramente comportamentais reforçam a lógica meritocrática e de responsabilização individualizada, prejudicando a justiça, o reconhecimento profissional e o aperfeiçoamento docente.

Após a análise crítica preliminar das fichas de avaliação de desempenho docente nos municípios amapaenses, torna-se necessário reorganizar e aprofundar o exame dos dados empíricos à luz das categorias analíticas construídas a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e da perspectiva dialética (FRIGOTTO, 2002). Essa reorganização busca conferir maior sistematicidade, clareza argumentativa e rigor interpretativo à investigação, evidenciando os núcleos de sentido predominantes nos instrumentos avaliativos e suas implicações político-pedagógicas.

A análise das práticas de avaliação de desempenho docente nos municípios do Amapá, a partir dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) e fichas avaliativas, apresenta três categorias principais que estruturam esses processos: Critérios Objetivos de Avaliação, Critérios Subjetivos e Comportamentais e Lógica Meritocrática e Produtivista.

A escolha dessas categorias fundamenta-se tanto na recorrência empírica desses elementos nos documentos analisados quanto na sua centralidade nos debates contemporâneos sobre avaliação docente. Conforme destacam autores como Freitas (2012) e Lima (2011), os processos avaliativos no contexto da educação pública têm sido marcados pela ambiguidade entre o controle burocrático e a formação docente, o que justifica uma análise que busque compreender as múltiplas dimensões — objetivas, subjetivas e estruturais — que atravessam essas práticas.

Assim, as categorias foram construídas de forma indutiva, a partir da leitura crítica das evidências documentais, em diálogo com referenciais teóricos da sociologia da educação e da crítica às políticas gerencialistas. Essas categorias serão tratadas a seguir, de forma detalhada, com base na análise documental, fundamentação teórica e exemplos empíricos extraídos das fichas dos sete municípios analisados: Macapá, Santana, Laranjal do Jari, Mazagão, Pedra Branca do Amapari, Itaubal e Pracuúba.

4.2.1 Critérios Objetivos de Avaliação

Os critérios objetivos concentram-se em aspectos formais e mensuráveis do exercício profissional docente. Incluem, por exemplo, assiduidade, pontualidade, entrega de planos de aula, cumprimento da carga horária, participação em cursos e cumprimento de prazos. Esses elementos são frequentemente apresentados em escalas numéricas, o que, embora aparente objetividade, suscita questionamentos sobre sua validade e confiabilidade no contexto de uma avaliação formativa.

Quadro 15 – Critérios Objetivos Avaliados nas Fichas de Avaliação de Desempenho Docente

Município	Critérios Objetivos Avaliados
Santana (2023)	Assiduidade, pontualidade, cumprimento de tarefas sem supervisão
Pracuúba (2022)	Disciplina, cumprimento de horário, respeito à hierarquia
Mazagão (2023)	Participação obrigatória em cursos promovidos pela SEMED
Macapá, Laranjal do Jari	Cumprimento de prazos
Pedra Branca do Amapari	Execução e aperfeiçoamento de tarefas
Itaubal (2023)	Pontualidade, chegadas com atraso ou saídas antecipadas ocorrem no tempo de tolerância

Fonte: Fichas de avaliação de desempenho docente (Organizado pela autora)

O Quadro 15 apresenta os critérios objetivos identificados nas fichas de avaliação de desempenho docente dos municípios de Santana, Pracuúba, Mazagão, Macapá, Laranjal do Jari, Pedra Branca do Amapari e Itaubal. Esses critérios concentram-se em aspectos formais, mensuráveis e operacionalizáveis do exercício da docência, tais como assiduidade, pontualidade, entrega de planos de aula, cumprimento de horários e participação em formações promovidas pelas secretarias de educação. Embora sua adoção se baseie na busca por imparcialidade e objetividade no processo avaliativo, tais critérios tendem a reduzir a complexidade da prática pedagógica a elementos de controle administrativo e comportamento funcional.

No caso de Santana (2023), os critérios incluem assiduidade, pontualidade e a capacidade de realizar tarefas sem supervisão. Tais itens expressam uma valorização do cumprimento disciplinado das rotinas escolares, desconsiderando os desafios didáticos e pedagógicos enfrentados no cotidiano das escolas. Pracuúba (2022) e Itaubal (2023), por sua vez, adotam critérios como disciplina, respeito à hierarquia e cumprimento de horário, evidenciando uma perspectiva hierarquizante e fortemente ligada a padrões organizacionais de

subordinação. Em Mazagão (2023), observa-se a exigência de participação obrigatória em cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o que indica uma tentativa de vincular avaliação à formação continuada, ainda que de maneira impositiva e sem aferição dos impactos dessa formação na prática docente.

Nos municípios de Macapá e Laranjal do Jari, os critérios se concentram no cumprimento de prazos, sugerindo uma valorização da pontualidade administrativa em detrimento de dimensões pedagógicas mais amplas. Já Pedra Branca do Amapari destaca a execução e o aperfeiçoamento de tarefas, sem, contudo, explicitar quais tarefas são consideradas, como são monitoradas ou que parâmetros definem esse "aperfeiçoamento".

A padronização excessiva desses critérios objetivos evidencia uma lógica tecnicista da avaliação docente, voltada à verificação de comportamentos e à gestão funcional dos profissionais da educação. Como alerta Gimeno Sacristán (1999), a avaliação não pode restringir-se à quantificação de condutas, pois o processo educativo envolve dimensões qualitativas, simbólicas e relacionais que escapam à lógica técnico-administrativa. A ausência de processos de validação científica dos instrumentos utilizados compromete a confiabilidade das avaliações e gera distorções interpretativas, especialmente em contextos escolares marcados por desigualdades sociais, estruturais e formativas.

Além disso, conforme observa Boaventura de Sousa Santos (2006), os saberes docentes constituem práticas culturais e históricas que não se adequam a métricas universalizantes. Ao privilegiar comportamentos normativos e indicadores formais, as fichas de avaliação esvaziam o potencial formativo e reflexivo do processo avaliativo, transformando-o em um mecanismo de controle funcional e disciplinar.

Essa orientação está em consonância com os pressupostos da Nova Gestão Pública, cuja racionalidade neoliberal atribui centralidade à eficiência, produtividade e mensuração de resultados. Como assinala Harvey (2005), essa lógica impõe à gestão educacional uma estrutura voltada à performance, afastando-se do compromisso com a formação integral, a autonomia docente e a construção de projetos pedagógicos coletivos. Dessa forma, os critérios objetivos, ao invés de promover o desenvolvimento profissional, acabam por reforçar a função burocrática e fiscalizatória da avaliação.

4.2.2 Critérios Subjetivos e Comportamentais

Os critérios subjetivos referem-se a atitudes e relações interpessoais no ambiente escolar. Entre os exemplos estão: cooperação, proatividade, postura, relacionamento e abertura

a mudanças. Apesar de relevantes, esses critérios são descritos de forma genérica e com escassa definição metodológica, abrindo margem a interpretações pessoais e usos arbitrários.

Quadro 16 – Critérios Subjetivos e Comportamentais avaliados nas Fichas de Avaliação de Desempenho Docente

Município	Critérios Subjetivos Avaliados
Santana (2023)	Cooperação, resolução de problemas, decisão em situações incomuns
Itaubal (2023)	Convivência harmoniosa, tolerância, abertura a mudanças
Laranjal do Jari (2023)	Abertura às mudanças: É flexível às mudanças de trabalho conseguindo adaptar-se as novas demandas e prioridades Criatividade: Busca realizar inovações no seu trabalho, visando melhorá-lo constantemente
Mazagão (2022)	Espírito cooperativo, iniciativa
Pedra Branca do Amapari	Polidez, serenidade, respeito à hierarquia
Pracuúba (2022)	Assimilação de mudanças com interesse e contribuição positiva
Macapá (2023)	Assume responsabilidades pelas atitudes

Fonte: Fichas de avaliação de desempenho docente (Organizado pela autora)

O Quadro 16 reúne os critérios subjetivos e comportamentais presentes nas fichas de avaliação docente dos municípios de Santana, Itaubal, Laranjal do Jari, Mazagão, Pedra Branca do Amapari, Pracuúba e Macapá. Tais critérios dizem respeito às atitudes, disposições pessoais e relações interpessoais no ambiente escolar — como cooperação, iniciativa, convivência harmoniosa e respeito à hierarquia. Ainda que esses aspectos sejam relevantes para a vida institucional, sua formulação excessivamente genérica e ausência de fundamentação metodológica clara abrem margem a subjetividades, dificultando a padronização interpretativa e comprometendo a justiça do processo avaliativo.

Em Santana (2023), avalia-se a cooperação como “colabora sempre, mesmo voluntariamente”, além da capacidade de tomar decisões em situações incomuns e resolver problemas. Itaubal (2023) valoriza critérios como convivência harmoniosa, tolerância e abertura a mudanças. No município de Laranjal do Jari (2023), os docentes são avaliados conforme sua criatividade e flexibilidade para atender as novas demandas e prioridades propostas. Mazagão (2022) insere espírito cooperativo e iniciativa como elementos avaliativos, enquanto Pedra Branca do Amapari foca em polidez, serenidade e respeito à hierarquia — o que reforça um viés disciplinador. Já em Pracuúba (2022), considera-se positivamente a assimilação de mudanças com interesse e contribuição positiva, e Macapá (2023) adota a postura de assumir responsabilidade pelas próprias atitudes como critério comportamental.

Essas formulações indicam que, embora os critérios subjetivos se pretendam

indicadores do engajamento docente, na prática, refletem expectativas comportamentais idealizadas e normativas. A ausência de protocolos técnicos para capacitação dos avaliadores eleva o risco de avaliações enviesadas por impressões pessoais, favoritismos ou conflitos internos — comprometendo princípios como equidade, impessoalidade e transparência.

A esse respeito, Althusser (1985) interpreta esse tipo de controle simbólico como um dos mecanismos ideológicos de regulação das condutas no interior do aparelho escolar. Em linha semelhante, Harvey (2005) argumenta que tais dispositivos disciplinam os sujeitos ao prescrever padrões de comportamento que favorecem a governança institucional em detrimento da autonomia profissional. Assim, os critérios subjetivos deixam de cumprir um papel de valorização das relações pedagógicas e se tornam parte de uma lógica de controle moral e individualização das práticas.

4.2.3 Lógica Meritocrática e Produtivista

A terceira categoria evidencia a associação entre o desempenho e a progressão funcional, reforçando uma lógica meritocrática. A avaliação torna-se, assim, um mecanismo de recompensa ou punição, reforçando a competição interna.

Os documentos dos municípios de Macapá (2023), Mazagão (2022), Pracuúba (2022), Itaubal (2023) estabelecem notas mínimas para ser considerado apto para progressão. Os municípios de Laranjal do Jari (2023), Pedra Branca do Amapari e Santana (2023) definem escalas de mínimos e máximos mas não definem pontuação mínima para ser considerado apto ou não a progredir a partir da avaliação por desempenho docente. Essa configuração reforça a responsabilização individual, ignorando as condições estruturais das escolas. Conforme Freire (1996) e Piketty (2014), esse modelo reforça desigualdades ao valorizar resultados sem considerar o contexto.

O quadro a seguir (Quadro 17) apresenta um panorama comparativo dos critérios subjetivos e comportamentais adotados nas fichas de avaliação de desempenho docente dos municípios do Amapá.

Destacam-se as diferentes formas de vinculação entre avaliação e progressão funcional, evidenciando desde a exigência de nota mínima até a inexistência de condicionalidade. A sistematização permite compreender as variações normativas e práticas avaliativas nas redes municipais, contribuindo para a análise crítica das políticas de valorização docente no estado.

Quadro 17 – Critérios Subjetivos e Comportamentais: Fichas de Avaliação de Desempenho Docente

Município	Condicionabilidade
Macapá (2023)	Considera apto somente servidor com nota ≥ 75
Mazagão (2022)	Inapto com pontuação < 60 ; progressão condicionada à avaliação conforme Lei 302/2008
Pracuúba (2022)	Avaliação como processo permanente para progressão
Itaubal, Santana, Laranjal	Pontuação como critério direto para reconhecimento funcional
Pedra Branca do Amapari	Não condiciona a progressão a avaliação por desempenho

Fonte: Fichas de avaliação de desempenho docente dos municípios pesquisados (Organizado pela autora)

O Quadro 17 evidencia a presença de uma lógica meritocrática e produtivista nas fichas de avaliação docente dos municípios de Macapá, Mazagão, Pracuúba, Itaubal, Pedra Branca do Amapari, Santana e Laranjal do Jari. Nesse contexto, o desempenho individual do docente é diretamente associado à progressão funcional, de modo que critérios de pontuação ou conceitos mínimos passam a operar como instrumentos de recompensa ou punição, em uma perspectiva fortemente alinhada à Nova Gestão Pública.

Em Macapá (2023), por exemplo, apenas os servidores com nota igual ou superior a 75 pontos são considerados aptos à progressão. Mazagão (2022) adota uma lógica semelhante, declarando inapto o docente que obtiver pontuação inferior a 60 e condicionando o avanço funcional à avaliação prevista pela Lei Municipal nº 302/2008. Já em Pracuúba (2022), a avaliação é descrita como processo permanente vinculado ao crescimento funcional. Itaubal, Santana e Laranjal do Jari explicitam em seus documentos que a pontuação obtida na avaliação é utilizada como critério direto de progressão e reconhecimento profissional. Já no caso de Pedra Branca do Amapari, não há vinculação explícita da avaliação por desempenho a progressão funcional.

Esse modelo reforça a responsabilização individual, deslocando a atenção da gestão para os resultados do desempenho e desconsiderando os diversos fatores estruturais que impactam a prática docente — como ausência de recursos, excesso de demandas burocráticas e heterogeneidade das condições escolares. Como alerta Freire (1996), esse tipo de avaliação descontextualizada da realidade vivida pelos educadores contribui para a culpabilização do professor e acentua as desigualdades.

Além disso, essa lógica responde a uma racionalidade neoliberal que, conforme discutem Antunes (2009) e Harvey (2005), orienta a gestão pública segundo critérios de eficiência, produtividade e competitividade. Ao transformar a avaliação em um mecanismo de

classificação e controle, subordina-se o desenvolvimento profissional à lógica da meritocracia e da competição individualizada, enfraquecendo as possibilidades de formação continuada, construção coletiva de saberes e práticas pedagógicas autônomas.

Essa abordagem também compromete a função pedagógica e emancipadora da avaliação, pois condiciona o avanço funcional ao cumprimento de metas mensuráveis, desconectadas das reais necessidades formativas dos docentes e dos estudantes. Ao privilegiar o desempenho quantificável em detrimento da reflexão crítica e do compromisso ético com o coletivo, a avaliação docente deixa de ser um processo de valorização para se tornar um instrumento de regulação e disciplinamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar criticamente os critérios de avaliação por desempenho previstos nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) das redes municipais de ensino do estado do Amapá, à luz das contradições entre o discurso de valorização docente e as práticas influenciadas por políticas educacionais neoliberais.

Para alcançar esse objetivo, percorremos quatro caminhos principais: (i) investigamos como o neoliberalismo tem reconfigurado as políticas educacionais e a carreira docente; (ii) examinamos os marcos legais que orientam a valorização docente; (iii) identificamos os critérios presentes nos PCCR de sete municípios amapaenses; e (iv) analisamos as contradições entre os dispositivos legais e a lógica meritocrática e produtivista predominante. Todos esses objetivos foram contemplados na análise e se refletem neste fechamento.

A análise dos documentos oficiais — PCCR e Fichas de Avaliação de Desempenho — dos sete municípios que disponibilizaram dados (Macapá, Santana, Laranjal do Jari, Mazagão, Pedra Branca do Amapari, Itaubal e Pracuúba) indicou que, embora os planos contenham referências formais à valorização docente, os critérios adotados para avaliação se aproximam de uma lógica meritocrática e produtivista.

Os dados documentais dos municípios analisados indicam padrões e diferenças significativas. Em todos os casos, observou-se a presença de critérios objetivos recorrentes, como pontualidade, frequência, participação em reuniões pedagógicas e entrega de planejamentos. Entretanto, o peso dado a cada critério e sua aplicação prática variaram entre os municípios.

Por exemplo, Macapá e Santana, por serem maiores e mais estruturados, apresentaram fichas de avaliação mais detalhadas, com maior número de itens, mas também com forte ênfase

em metas e resultados mensuráveis, aproximando-se da lógica da produtividade e da responsabilização individual. Em Macapá, a avaliação está fortemente atrelada à progressão funcional e à concessão de gratificações, o que torna a avaliação um filtro classificatório. Essa estrutura, apesar de organizada, reforça a competitividade entre pares e pode comprometer o trabalho coletivo.

Por outro lado, municípios menores como Itaubal e Pracuúba apresentam fichas simplificadas, com ausência de critérios claros e pouca objetividade na avaliação. Nesses contextos, observa-se uma fragilidade institucional maior, marcada pela baixa presença de ações formativas articuladas à avaliação e pela limitada clareza nos procedimentos de progressão. Esse contraste indica que a precarização da avaliação pode se manifestar tanto pela sua hiperregulamentação quanto por sua banalização. A avaliação, nos dois casos, pode torna-se instrumento de regulação do trabalho docente, ainda que por vias distintas.

Em municípios como Mazagão, Laranjal do Jari e Pedra Branca do Amapari, há indícios de esforços por um equilíbrio entre critérios objetivos e comportamentais, mas os documentos ainda carecem de alinhamento com os princípios legais da valorização docente. Observa-se, nesses municípios, a tentativa de reconhecimento de aspectos relacionais e atitudinais da docência, porém sem a definição de parâmetros transparentes ou estratégias de apoio pedagógico que possibilitem a utilização da avaliação como ferramenta formativa.

Ao longo da análise, também foi possível perceber que os princípios legais estabelecidos pela Constituição Federal/1988, LDB/1996, Plano Nacional de Educação/2014 e outras normativas nacionais estão parcialmente contemplados nos PCCR — ao menos na forma —, mas sua implementação se distancia dos ideais de valorização profissional. A avaliação, em vez de se configurar como instrumento formativo e emancipador, tem assumido uma função classificatória, punitiva ou burocrática, descolada das reais necessidades dos professores e das escolas.

A lógica meritocrática se impõe de maneira silenciosa e eficaz: ao atrelar pontuações individuais à progressão e gratificação, os sistemas municipais deslocam a responsabilidade coletiva pela qualidade da educação para o desempenho individual, desconsiderando as condições concretas de trabalho, a infraestrutura das escolas, o contexto social dos estudantes e a ausência de apoio pedagógico contínuo. Assim, a valorização docente, embora proclamada, não se realiza materialmente na maioria dos municípios.

A partir do método do materialismo histórico-dialético, foi possível compreender que essa estrutura não é neutra, tampouco casual. Ela expressa o tensionamento entre uma política educacional voltada à eficiência e ao controle, e o direito social à educação de qualidade, que exige a valorização real do trabalho docente. Os municípios analisados, mesmo com suas

especificidades, reproduzem esse modelo sob diferentes intensidades e justificativas — indicando que a precarização do trabalho docente não é exceção, mas uma regra construída a partir de lógicas estruturais do Estado neoliberal.

Ao mesmo tempo, identificamos que os planos de carreira analisados refletem as marcas da Nova Gestão Pública e da racionalidade neoliberal, nas quais a lógica do desempenho, da eficiência e da mensuração de resultados se sobrepõe à valorização coletiva, à colaboração entre pares e ao reconhecimento das condições concretas de trabalho vividas pelos professores da Educação Básica. Sob esse paradigma, a avaliação passa a ser um mecanismo de conformação ideológica, que atua no sentido de reforçar a produtividade, punir desvios de conduta e premiar desempenhos individuais — ainda que esses não estejam dissociados das desigualdades estruturais que marcam o cotidiano das escolas.

A escolha metodológica pela análise documental, ancorada na técnica de análise de conteúdo, permitiu identificar três aspectos predominantes nas fichas e PCCR analisados: (i) os critérios objetivos, (ii) os critérios subjetivos e comportamentais e (iii) a lógica meritocrática e produtivista. Essa categorização mostrou os principais elementos que estruturam a avaliação docente nos municípios investigados e permitiu constatar que a perspectiva formativa da avaliação é pouco presente ou até mesmo ausente nos documentos.

Vale destacar, ainda, que apesar do aprofundamento realizado nesta pesquisa, permanece uma lacuna importante quanto à análise da aplicação prática desses instrumentos nas escolas, especialmente no que diz respeito à forma como os gestores educacionais e os professores se relacionam com as fichas de avaliação no cotidiano do trabalho. Isso indica a necessidade de pesquisas futuras que se debrucem sobre a dimensão vivida da avaliação — observando como ela é compreendida, utilizada, negociada ou mesmo contestada pelos sujeitos que a vivenciam diretamente. Compreender essa dimensão poderá oferecer novos elementos para uma crítica mais profunda dos mecanismos de controle e para o fortalecimento de estratégias de resistência e ressignificação da prática avaliativa.

A pesquisa também demonstrou que os avanços legais conquistados historicamente — como o ingresso por concurso público, o direito à formação continuada, o piso salarial profissional e a progressão funcional vinculada ao desempenho — ainda não se expressam plenamente nos planos municipais como mecanismos efetivos de valorização docente. Muitas vezes, são enunciados sem viabilidade concreta, ficando restritos ao papel. Essa constatação reforça o papel contraditório da legislação educacional no Brasil: ao mesmo tempo que avança em termos de formulação, revela limites na implementação, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais como os que caracterizam os municípios do estado do

Amapá.

Com isso, reafirma-se que o enfrentamento à precarização do trabalho docente requer mais do que leis e normas: exige a mobilização coletiva dos educadores, o fortalecimento das organizações sindicais e a participação ativa da categoria na formulação e acompanhamento dos planos de carreira e dos processos avaliativos. A construção de uma avaliação justa, ética e democrática demanda diálogo, escuta e compromisso com a transformação das condições concretas de trabalho nas escolas públicas.

Por fim, compreendemos que esta pesquisa não se encerra em si mesma, mas se propõe a ser um ponto de partida para novos estudos, debates e lutas. A avaliação por desempenho docente, longe de ser um mecanismo técnico neutro, expressa disputas ideológicas em torno do significado da valorização profissional, do papel social da educação e da função do Estado frente aos direitos sociais. Ao lançar luz sobre esses processos nos municípios do Amapá, este estudo reafirma a importância de se compreender a carreira docente como um campo de disputa que atravessa as dimensões legais, políticas, econômicas e pedagógicas da escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Lisboa: Presença, 1985.
- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes et al. Plano de carreira docente e avaliação de desempenho: uma análise crítica das novas propostas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 151–166, 2016.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, Márcia A.; SOUZA, N. A. de; SANTOS, K. A. Trabalho docente e valorização do magistério na rede municipal de São Paulo. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 15, n. 19, p. 129–162, 2012. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/252>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- ASSOCIAÇÃO PAULISTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA MEDICINA (SPDM). Você sabe o que é o termo accountability? São Paulo: SPDM, [s.d.].
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Nova gestão pública e qualidade da educação: tendências e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 367–390, abr. 2007.
- BALL, Stephen J. A performatividade e a reforma educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 94, p. 729–752, 2005.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARLETA, Ilma Andrade; NETO, Francisco Costa Leite. Piso salarial profissional nacional do magistério: implementação na Rede Pública de Ensino da Educação Básica estadual do Amapá. *Revista Cocar*, v. 14, n. 30, p. 1–18, set./dez. 2020. Acesso em: 27 jun. 2022.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília,

DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Altera dispositivos da Constituição Federal relativos à educação. Disponível em: ... Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica – 2024. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: ... Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAMARGO, Rosângela; JACOMINI, Márcia. Planos de carreira como mecanismos de valorização docente? Uma análise crítica. *Revista FINEDUCA*, v. 7, n. 1, p. 1–22, 2017.

COSTA, Márcia Ângela da Silva; DUARTE, Newton. Valorização docente: limites e possibilidades na legislação educacional brasileira. In: DALBEN, Ângela Inês et al. (org.). *Educação e legislação: entre a norma e a prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 113–128.

CUNHA, Claudia Polto da. Contrato de gestão no contexto de evolução da administração pública. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Avaliação institucional e ética na educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, n. 2, p. 319–335, maio/ago. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: entre o avanço legal e os desafios da implementação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 20–39, jan./mar. 2015.

DUARTE, Newton. Educação e capitalismo: uma introdução à teoria crítica da sociedade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERNANDES, Cleiton. Valorização docente e gestão democrática na escola pública. Brasília: Liber Livro, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. A escola “nova” do século XXI: o neotecnismo pedagógico na sociedade do conhecimento. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 379–404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete A. et al. Formação de professores: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2017.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2005.

HOOD, Christopher. A public management for all seasons? *Public Administration*, v. 69, n. 1, p. 3–19, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2024. Brasília: Inep, 2025.

JACOMINI, Márcia Aparecida; GIL, Juca; CASTRO, Edimária Carvalho de. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. *RBP AE*, v. 34, n. 2, p. 437–459, mai./ago. 2018.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Licínio C. *Organização escolar e autonomia docente: entre a gestão e a pedagogia*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOWY, Michael. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 1989.

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARTINS, Lígia Márcia. Avaliação da aprendizagem e formação humana: por uma pedagogia da emancipação. Campinas: Papirus, 2009.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NETO, Francisco Costa Leite; BARLETA, Ilma Andrade. Piso salarial profissional nacional do magistério: implementação na Rede Pública de Ensino da Educação Básica estadual do Amapá. *Revista Cocar*, v. 14, n. 30, p. 1–18, set./dez. 2020. Acesso em: 27 jun. 2022.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação do desempenho docente e lógica performativa: um estudo sobre as políticas em Minas Gerais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 247–260, maio/ago. 2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.
- PECI, Alketa et al. Oscips and partnership terms with civil society: a view over the results-driven management model of government of the state of Minas Gerais. *Revista de Administração Pública*, v. 42, n. 6, 2008.
- PIKETTY, Thomas. O capital no século XXI. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- PIOLLI, Eneida. A avaliação de desempenho docente: entre a meritocracia e a formação. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 24, n. 44, p. 81–90, 2015.
- RIDENTI, Marcelo. Professores sob pressão: trabalho e precarização na educação pública. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus: a educação e a pandemia. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
- SENNETT, Richard. A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SILVA, A. B. R. Avaliação por desempenho docente nas redes de ensino municipais do estado do Amapá. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.
- SOUZA, S. Avaliação de desempenho: propósitos e implicações no cotidiano das escolas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 38, p. 95–112, 2010.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAYLOR, Frederick W. Princípios da administração científica. São Paulo: Atlas, 1911.
- TONELLOTO, Diego Pugliese; CROZATTI, Jaime; RIGHETTO, Patricia. Contratos de gestão como instrumento de governança pública: um estudo exploratório. *Agenda Política*, 2020.