RBEP

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

e-ISSN 2176-6681 | volume **106** 2025
rbep.inep.gov.br

ESTUDOS

A avaliação do desempenho docente sob o olhar dos gestores: a prescrição imperativa e os múltiplos contornos

Cleomar Locatelli[I]

https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6223

Resumo

O artigo trata da avaliação do desempenho docente relacionada aos desafios da gestão escolar. O objetivo é analisar a manifestação das dirigentes escolares sobre a avaliação do desempenho docente, considerando um conjunto de orientações e regulações atuais que intervêm no trabalho dos professores, na autonomia e nos modos de gestão da escola. Os dados empíricos foram coletados por meio de entrevistas com dez diretoras de escolas públicas em efetivo exercício na rede estadual de ensino do Tocantins. A discussão teórica visa situar a temática, relacionando-a ao conjunto das reformas educacionais das últimas décadas, com base em Oliveira (2004), Lima (2018), Libâneo (2016), Maguire e Ball (2011), Maldonado e Chavez (2020), Hypolito (2011), entre outros. Constata-se que a avaliação do desempenho docente se tornou uma recomendação obrigatória, porém, com múltiplas interpretações, dificuldades e desencontros para orientá-la no interior das escolas.

Palavras-chave: avaliação; docente; desempenho; gestão.

[I] Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Tocantinópolis, Tocantins, Brasil. *E-mail*: <cleomar.locatelli@ufnt.edu.br>; <http://orcid.org/0000-0003-0789-2104>. Doutor em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Abstract

The assessment of teaching performance from the perspective of managers: imperative instruction and multiple contours

This study addresses the assessment of teaching performance in relation to the challenges of school management. The objective is to analyze the opinions of school leaders on the assessment of teaching performance, considering a set of current guidelines and regulations that intervene in teaching work and school management autonomy and methods. Empirical data were collected through interviews with 10 current public school principals effectively working in the state education network of Tocantins. The theoretical discussion seeks to situate the theme by relating it to a set of educational reforms of recent decades, based on Oliveira (2004), Lima (2018), Libâneo (2016), Maguiri and Ball (2011), Maldonado and Chaves (2020), Hypolito (2011), among others. It seems that assessing teaching performance has become a mandatory recommendation, albeit with several interpretations, difficulties, and disagreements to employ within schools.

Keywords: assessment; teacher; performance; management.

Resumem

La evaluación del rendimiento docente desde la perspectiva de los directivos: la prescripción imperativa y los contornos múltiples

El artículo aborda la evaluación del desempeño docente relacionada con los desafíos de la gestión escolar. El objetivo es analizar la opinión de los dirigentes escolares sobre la evaluación del desempeño docente, tomándose en consideración un conjunto de directrices y reglamentos vigentes que intervienen en el trabajo docente, en la autonomía y en los métodos de gestión escolar. Los datos empíricos se recogieron a través de entrevistas con 10 directores de escuelas públicas en ejercicio efectivo actual en la red educativa estatal del Estado brasileño de Tocantins. La discusión teórica tiene como objetivo situar el tema, relacionándolo con el conjunto de reformas educativas de las últimas décadas, basándose en las teorías de Oliveira (2004), Lima (2018), Libâneo (2016), Maguiri y Ball (2011), Maldonado y Chaves (2020), Hypolito (2011) entre otros. Se observa que la evaluación del desempeño docente se ha convertido en una recomendación obligatoria, pero con múltiples interpretaciones, dificultades y desacuerdos para guiarla al interior de las escuelas.

Palabras clave: evaluación; maestro; actuación; gestión.

Introdução

É certo que os dirigentes escolares se deparam com a necessidade de lidar com a avaliação do desempenho docente. No entanto, pelo peso que lhe é atribuído e pelas dificuldades engendradas em sua compreensão e realização, revela-se um importante desafio para a gestão escolar. Não bastassem as controvérsias para a definição dos seus objetivos, métodos e resultados, percebe-se que outros fatores têm entrecruzado a avaliação do trabalho docente, entre os quais estão a redução da autonomia das escolas, a adoção dos princípios do mercado na gestão escolar e as alterações que afetam o fazer pedagógico e o papel docente.

A avaliação não é uma questão estranha à escola, pelo contrário, trata-se de uma temática e uma prática necessariamente presentes no seu dia a dia, para monitorar os objetivos gerais, para responder aos órgãos superiores, para informar as famílias, para aperfeiçoar a prática pedagógica ou para diversos outros motivos. Contudo, quando nos referimos ao trabalho docente, entendido como um elemento central na realização do propósito escolar, percebemos que sua avaliação não é algo consensual ou pacificado no meio educacional. Questões como a possibilidade de avaliar, os objetivos da avaliação, quem deve avaliar, quais dados e instrumentos são utilizados, entre outras, têm permeado o debate e desafiado a compreensão no âmbito escolar, impactando as tarefas da gestão.

Ao longo deste trabalho, ouvimos dirigentes escolares em efetivo exercício sobre o processo avaliativo docente e destacamos o posicionamento de diretoras[1] sobre a avaliação do desempenho, analisando sua vinculação com as determinações das políticas neoliberais que redefinem a autonomia da escola, estendem os princípios e práticas do mercado para a gestão pública e reorientam o trabalho docente.

Analisamos o relato de dez diretoras de escolas da rede estadual de educação do norte do Tocantins. A região é delimitada pelos rios Tocantins e Araguaia e faz divisa com os estados do Maranhão e do Pará, sendo historicamente conhecida como região do Bico do Papagaio, em alusão ao formato geográfico produzido pelo contorno entre os dois rios. Os critérios para a escolha das participantes foram: i) estarem em efetivo exercício na função de gestão escolar; ii) concordarem com os termos da entrevista; e iii) terem experiência de, no mínimo, dois anos nas áreas de educação e de gestão escolar.

Ressaltamos que, no conjunto, a pesquisa sobre a avaliação do desempenho docente envolveu a coleta de informações por meio de entrevistas com coordenadores pedagógicos e diretores e de aplicação de questionário aos professores, tanto da rede estadual como das redes municipais da referida região. Foram 35 entrevistas e 152 questionários aplicados entre os meses de abril e junho de 2022. O objetivo da investigação foi analisar os aspectos conceituais, políticos e práticos/procedimentais da avaliação do desempenho docente, considerando a realidade das redes públicas de ensino (estadual e municipais) e das escolas no interior do estado do Tocantins.

A opção por analisar dez entrevistas, e não as 35 realizadas, atende à dupla necessidade: a primeira se refere à seleção de um grupo de dirigentes escolares pertencentes à rede estadual de ensino e a segunda consiste em filtrar apenas as diretoras (sem as coordenadoras pedagógicas). Compreendemos que o diálogo com essas participantes nos permite uma visão

[1] Ao nos referirmos às pessoas que assumem a direção escolar, optamos por denominar "diretoras", visto que, na pesquisa realizada nas escolas, a maioria das participantes são mulheres.

mais específica, sobre o ponto de vista de quem responde diretamente pelo conjunto das ações da escola. Trata-se, portanto, de um estudo baseado em dados qualitativos, tomando a manifestação dos sujeitos como fundamento principal para a compreensão da realidade.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio (com a anuência das participantes) e transcritas. Os questionários, respondidos por 152 professores, foram divulgados por um *link* nas redes sociais e aplicados por meio do *Google* formulários. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O projeto foi autorizado pelos dirigentes das redes estadual e municipais de ensino e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

A manifestação das diretoras sobre a avaliação do desempenho docente, em recorte no presente artigo, embora reunindo um grupo de participantes relativamente pequeno, possibilita-nos refletir não só sobre a complexidade e o desafio que a temática representa para a gestão escolar, mas também sobre a vinculação dos processos avaliativos (em especial a avaliação do desempenho docente) ao contexto local e às reformas educacionais que buscam regular e orientar o trabalho escolar no Brasil nas últimas décadas. Além de outras características, essas reformas vêm impondo às escolas uma política de resultados e responsabilizações com inspiração nas relações de mercado, o que torna a avaliação um recurso importante para o objetivo de ampliar os controles individuais e a denominada "satisfação do cliente", próprios do modelo. Do ponto de vista da gestão, não se admite que tal avaliação não se possa fazer ou que não seja feita, embora as especificidades locais tenham peso significativo sobre o que é efetivamente realizado.

Institucionalmente, no âmbito da rede estadual de ensino do Tocantins, desde 2017, o processo avaliativo docente é regulamentado pela Instrução Normativa nº 002/2017 (Tocantins. Seduc, 2017). Apesar de a descrição e a apreciação crítica dessa iniciativa não serem objetivos do presente artigo, é importante ressaltar que a referida norma se destina aos servidores efetivos das áreas de educação, juventude e esporte, com levantamento de dados por meio de instrumentos que considerem a autoavaliação, a avaliação da chefia imediata e a avaliação de pares.

A seguir, antes de apresentarmos as manifestações das participantes, situamos o debate referente às orientações e às regulações das políticas educacionais. A finalidade é arrolar, com base na discussão teórica do campo educacional, alguns marcos relevantes que delimitam a educação pública brasileira a partir dos anos 1990, impactando na organização da escola, nas formas de gestão e no trabalho docente.

Orientações e regulações neoliberais que vêm impactando a gestão escolar

Segundo Oliveira (2004), as reformas educacionais levadas a cabo nas últimas décadas no Brasil e nos demais países da América Latina provocaram transformações significativas para o trabalho docente. De acordo com a autora, são reformas que levam a alterações com impactos em todo o sistema educativo, "repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar" (Oliveira, 2004, p. 1128). Tais mudanças ocorrem num contexto de hegemonia das relações sociais orientadas pelas leis do mercado e de profundo questionamento do papel do Estado, das escolas públicas e dos próprios objetivos do ensino.

Segundo Lima (2018), a filosofia política dominante a partir do final dos anos 1980, no Brasil e em diversos outros países, substitui os espaços democráticos de relações políticas por relações de mercado. "Na educação, por exemplo, diversas práticas de gestão democrática tornaram-se ideologicamente incompatíveis e foram afastadas em vários países por força da adoção do princípio da empresarialização e privatização" (Lima, 2018, p. 18).

A afirmação de Lima (2018) é corroborada por diversos outros estudos que tratam da política educacional brasileira, demonstrando, portanto, que o processo de regulação do trabalho escolar que acontece no Brasil, desde as últimas décadas, vem incorporando os princípios do mercado na gestão da educação pública, com alterações importantes não só nos objetivos da educação escolar, mas também na autonomia, nas práticas de gestão e na definição dos papéis dos profissionais do magistério.

Em um estudo que focalizou o avanço das parcerias público-privadas no âmbito da gestão educacional na Paraíba, Moura e Oliveira (2024, p. 18) constatam que as reformas do Estado "promoveram a abertura da educação pública para a atuação de atores privados nas políticas educacionais e na gestão da educação, como também para adoção de modelo de educação concebido por atores privados e fundamentado em tecnologias empregadas no mundo empresarial". Entre outras características, os autores ressaltam que esse modelo tem levado à adoção de um discurso gerencial que exige evidências por meio de resultados mensuráveis, vincula a permanência ou a renovação de contratos às avaliações periódicas e estimula a adoção de gratificações e bonificações.

Trata-se, portanto, de uma tendência que envolve um conjunto de atores e processos, atingindo, de maneiras diversas, as concepções e as execuções de políticas educacionais, com impactos significativos para a autonomia da escola, para os modelos de gestão e para o trabalho docente.

Quanto à autonomia da escola

Libâneo (2016) ressalta que as políticas educacionais das últimas décadas, no Brasil, foram fortemente influenciadas pelas orientações de organismos internacionais, que agem no sentido de constituir um padrão global de controle e regulação da educação. Esse modelo tem sido imposto por meio da definição externa de metas e indicadores quantificáveis. E, nesse movimento, em grande medida, a escola tem perdido a prerrogativa de discutir e estabelecer suas próprias diretrizes e objetivos.

A ampla divulgação de supostos resultados da qualidade do ensino, com criação de classificações e estímulo à competição, tem sido confundida com maior valorização do espaço escolar ou com autonomia. No entanto, as modificações das últimas décadas, que flexibilizaram as estruturas burocráticas escolares, instituíram as avaliações externas e propuseram a ampliação das escolhas dos pais, também levaram aos mecanismos de "devolução" ou prestação de contas à comunidade e à responsabilização dos profissionais do magistério.

Em seus estudos, Bauer (2024, p. 4) constata que, inicialmente, as avaliações externas no Brasil foram indicadas no sentido de produzirem diagnósticos que embasassem as tomadas de decisão no âmbito das políticas educacionais nacionais, "[...] sem que houvesse consequências diretas para as escolas, seus atores e as práticas pedagógicas nelas realizadas".

Contudo, segundo a autora, a partir das últimas décadas, observa-se não só um conjunto de mudanças no formato dos processos avaliativos externos como também em seus objetivos e funções, visto que se busca agora atrelar diversos tipos de consequências relacionadas aos resultados. Compreendemos que tais consequências tem afetado direta e indiretamente o conjunto das escolas e, mais particularmente, a vida e o trabalho do corpo docente e da equipe gestora.

Ainda que, na legislação e nas orientações oficiais, a escola seja instada a construir seu projeto político-pedagógico (PPP), as determinações externas que pautam os afazeres e os resultados esperados têm levado a novas compreensões sobre o que é a escola e qual é o seu papel. Com esse processo, de acordo com Libâneo (2016, p. 47), "a escola se reduz a atender conteúdos 'mínimos' de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho".

Apreende-se da assertiva do autor que tem sido retirado o poder de decisão da escola, reduzindo a sua autonomia em favor da lógica do consumidor e do reforço das estruturas de poder das instâncias administrativas superiores. O estímulo às escolhas individuais e à competição se coadunam com uma escola de conteúdos mínimos, aligeirada e de treinamento para o trabalho. Um espaço em que a autoridade intelectual/profissional, o rigor científico e até mesmo os princípios éticos são flexibilizados em favor do espírito empreendedor, da filosofia do sucesso e da produtividade.

Maguire e Ball (2011, p. 182) relatam o aprofundamento do modelo baseado nas regras do mercado nas reformas educacionais levadas a cabo no Reino Unido, a partir do final dos anos 1980, e afirmam que "o ideal hayekiano do livre mercado para a solução de quase tudo, que tanto influenciou o fazer político do Partido Conservador nos anos de 1980, tem sido imposto às escolas de uma forma rigidamente pura e ideológica". Conforme os autores, a adoção das matrículas livres, do financiamento *per capita*, dos modelos competitivos de mercado e da lógica do empreendedorismo reduzem a autonomia da escola, visto que sua função vai se resumir ao trabalho de contabilidade, de manipulação de alguma margem de ação possível ou mesmo de reação (ou resposta) às demandas que lhe são impostas.

Ainda para os autores, "o gerenciamento e os discursos do mercado, derivados do ambiente comercial, são importados para a educação e colocados sobre e contra o trabalho dos especialistas da educação superior e as autoridades educacionais locais" (Maguire; Ball, 2011, p. 183). Além disso, Maguire e Ball (2011) percebem que esse modelo depõe fortemente contra os controles democráticos. "As escolas precisam ser controladas no jogo entre poderes centrais, decisões de entidades não governamentais não eleitas e escolhas individuais e competitivas" (Maguire; Ball, 2011, p. 188).

Isso significa que a lógica do mercado imposta aos sistemas de ensino, visivelmente, não é compatível com uma escola direcionada pela própria comunidade escolar. O esvaziamento das formas coletivas de tomada de decisão passa pelas seguintes situações: i) constituição dos pais e estudantes em clientes e da escola como vendedora de um produto; ii) estabelecimento de mecanismos de responsabilização individual pelos resultados (do estudante, da família ou dos docentes); e iii) diversas outras formas de privatização.

É perceptível, portanto, conforme essa análise, que o controle da escola tem sido exercido, predominantemente, por sujeitos externos, mais particularmente por processos de regulação que emanam do poder governamental central, por indivíduos em suas escolhas pessoais e por instituições privadas, sobretudo as organizações não governamentais que vendem seus produtos educacionais às redes públicas de ensino.

Quanto ao modelo de gestão

A indicação de princípios de mercado como marca da eficiência da escola tem tido as práticas e políticas de gestão como foco privilegiado de inserção. Essa mudança no paradigma administrativo da escola pública é indicada e adotada, não necessariamente porque se trata de um modelo testado e aprovado como o mais apropriado ao sistema de gestão de uma instituição educativa, pelo contrário, sua prescrição e adoção são disseminadas na esteira de ampla e generalizada ideologia que reverencia a lógica do mercado. Ou seja, é uma visão de mundo que defende as relações mercantis como uma fórmula isenta, natural e justa, como força superior que deve se sobrepor a qualquer contestação dos fatos ou da razão; uma ideologia que difunde valores da classe dominante e oculta escolhas favoráveis à manutenção do *status quo*.

Para Freitas (2014), devemos considerar que o aumento da oferta de vagas nas escolas públicas no Brasil é um fato relativamente recente. A ampliação do acesso à alfabetização foi aceita pelo empresariado em virtude de uma necessidade das próprias redes produtivas, que passaram a selecionar mão de obra mais qualificada e barata. No entanto, o desejado nível de conhecimento e letramento das camadas populares deverá ser constituído em estreito alinhamento com a visão de mundo em que as leis do mercado são incontestáveis. Assim,

> a questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. (Freitas, 2014, p. 1089).

Para o autor, esse fator importante que despertou o interesse do capital na escola pública tem orientado o sentido das mudanças que essas instituições vêm sofrendo. Ou seja, no mesmo momento em que o Estado deve assumir a oferta da educação fundamental, torna-se necessário que o faça adotando um currículo e um modelo de gestão escolar alinhados ao modelo ideológico dominante, sendo por essa lógica que se pretende um ensino centralizado na formação de competências, na perspectiva da competição e do empreendedorismo, sendo também por essa lógica que se constitui o processo de responsabilização da escola, sejam quais forem as condições do contexto.

Importante compreender que a construção de uma base legal e idealista da gestão democrática das escolas públicas (em parte garantida na Constituição Federal de 1988) defronta-se com esse movimento de adoção dos princípios do mercado pela escola pública. As práticas de flexibilização, terceirização e privatização tornaram-se desejáveis às estruturas burocráticas que organizam a participação e os papéis no interior das escolas. No modelo imposto pelo mercado, os espaços de construção coletiva e os diálogos para ampliar a compreensão e estabelecer consensos são preteridos em favor dos parâmetros das escolhas individuais e pela lógica da denominada "satisfação do cliente", como destacado no item anterior. Segundo Lima (2018, p. 18):

> Uma filosofia política e econômica neoliberal, baseada na liberdade dos mercados e na teoria da escolha pública, substituiu a centralidade da arena política pela centralidade do mercado, [...] conotou todo o setor público com uma concepção pejorativa de burocracia que,

> de resto, seria imanente às organizações estatais e só passível de superação através da adoção da empresa privada como arquétipo institucional e de organização racional, de gestão inovadora e eficiente.

Em contrapartida, embora não desconhecendo importantes e destacadas formas de resistência dos educadores, intelectuais da educação, gestores e dos próprios coletivos escolares, observa-se também um processo de aceitação. Hypolito (2011), em uma referência a Ball (2009), lembra que as transformações no sentido do modelo do mercado têm contado não só com a resistência dos profissionais do magistério, mas também com sua aceitação.

> [...] as reformas neoliberais e gerencialistas interpelam os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são produtivos para o bom desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares. (Hypolito, 2011, p. 66).

A denominada Nova Gestão Pública (NGP) tem sido louvada nos ciclos de empresários educacionais e indicada para o setor como sinônimo de gestão baseada no aprimoramento da excelência, da produtividade e da boa utilização dos recursos públicos. Em referência a Ball e Youdell (2008), Maldonado e Chavez (2020, p. 2) afirmam que a NGP "se refere a um programa de reforma do setor público, cujo objetivo é otimizar o desempenho geral das instituições públicas por meio da aplicação de conhecimentos e técnicas de gestão empresarial privada".

Consultando ampla literatura sobre o tema, os autores constatam que a NGP tem se traduzido na aplicação da prescrição de um conjunto de medidas, próprias do setor privado e empresarial, às instituições públicas, sobretudo às escolas. Entre tais medidas, ressaltam a adoção de práticas do mercado nas relações que orientam o dia a dia da instituição, a realização de processos de descentralização administrativa, a limitação da autonomia, a padronização das ações, o estabelecimento de meritocracia dos resultados, a criação de estruturas para responsabilizações pelos resultados, a flexibilização das relações de trabalho e a implantação de mecanismos de bonificação individual de produção.

Ao analisarem a situação específica de implantação da NGP no Chile, Maldonado e Chavez (2020) salientam que esse modelo vem sendo promovido por diretrizes emanadas dos organismos internacionais e adotado em vários países latino-americanos. Também destacam que, embora haja a caracterização geral do modelo, podendo ser identificado nos diversos países, sua adoção e implementação em cada local ganha feições específicas e adquire graus diferenciados de aprofundamento.

Importante realçar que o referido modelo de gestão tem sido amplamente divulgado e recomendado como um processo de realização educacional global. Suas diretrizes orientam para a adoção de políticas e práticas que se apresentam como de baixo custo e de resultados efetivos. Trata-se de prescrições que passam, necessariamente, por estabelecer mecanismos exógenos de padronização das práticas pela criação de estruturas simplificadas de quantificação dos resultados e pela promoção de punição ou premiação relativa aos resultados.

A avaliação do desempenho docente se inscreve como uma peça-chave para a execução do referido modelo. Embora esse processo tenha resultado em fortes movimentos

de resistência em setores educacionais, visto que promove a "desmoralização" do trabalho docente, principalmente em regiões de maior pobreza, levando também à desprofissionalização do magistério, ao adoecimento docente e ao desinteresse dos estudantes pela profissão, como ressaltam Maldonado e Chavez (2020), o modelo de gestão continua impondo-se como desejável e sinônimo de eficiência, eficácia e efetividade na condução da instituição escolar.

Também para Zatti e Minhoto (2019), as políticas de avaliação do desempenho docente são colocadas como modelo mais eficiente de gestão, visando à qualidade do ensino, bem como estão relacionadas a uma suposta ideia de valorização docente.

> Dentre as recomendações difundidas para o estabelecimento de um novo modelo dito mais eficiente de gestão do setor público, como estratégia para obtenção de maior qualidade e produtividade na educação, engendram-se políticas de [Avaliação do Desempenho Docente] ADD, justificadas como necessárias ao fortalecimento e à valorização da carreira dos professores, além de maior responsabilização pelos resultados. (Zatti; Minhoto, 2019, p. 3).

Contudo, como observam os autores, trata-se de uma avaliação predominantemente individual que desconsidera o caráter eminentemente coletivo da educação. Os autores observam também que os organismos internacionais, Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Unesco, têm sido bastante enfáticos na indicação dessas políticas para os países em desenvolvimento, inclusive sugerindo recompensas aos professores com os melhores desempenhos.

Quanto ao trabalho docente

No que tange à caracterização do trabalho docente e às suas alterações com a implementação das reformas e regulações das últimas décadas, diversos pesquisadores da área compreendem que elas têm resultado em um processo significativo de intensificação e precarização. Como afirma Oliveira (2004, p. 1127), "tais mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, consequentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores".

Hypolito (2011) percebe dois movimentos que impactam na caracterização do trabalho docente. O primeiro se relaciona ao conjunto das diversas iniciativas que estabelecem um processo de medição da qualidade educacional, aplicando exames, criando escalas de ranqueamento e impondo orientações e padronizações curriculares; e o segundo se revela por meio das denominadas parcerias público-privadas. De acordo com o autor, este último tem alterado o trabalho docente com processos de acompanhamento pedagógico, implantação de pacotes educacionais e monitoramento de resultados. Trata-se de instituições privadas, institutos ou fundações, na maioria das vezes, ligadas a grandes grupos empresariais que, denominando-se "sem fins lucrativos" e atuando na lógica das chamadas parcerias público-privadas, recebem doações de outras empresas e financiamento público. No interior das redes de ensino e das escolas, essas instituições têm direcionado os objetivos de ensino, apresentado novas metodologias e demandado estruturas e recursos a serem atendidos pelas redes públicas (Adrião; Peroni, 2019).

Faz-se necessário lembrar também que, em diversas redes públicas de ensino, persistem os altos índices de contratação temporária, com profunda fragilização e vulnerabilidade das relações de trabalho, desrespeito à área de formação e intenso impacto na autonomia para o exercício intelectual da docência. Embora haja especificação legal para o ingresso por meio de concurso público e a garantia de valorização e estabilidade, a realidade do contrato temporário persiste. Conforme informações obtidas na Sinopse Estatística de 2022 (Brasil. Inep, 2023), de um total de 7.761 docentes da rede estadual de educação do Tocantins, 6.028 (77,6%) apresentavam vínculo funcional temporário. Essa realidade tem sido parcialmente alterada com a realização de concurso público pela rede estadual de ensino no final do ano de 2023 para nomeações em 2024.

É importante ressaltar que o contrato temporário é um ingrediente perverso, o qual intensifica a situação de profunda precarização sofrida pelo trabalho docente, um elemento que contribui significativamente para reduzir o espaço de contestação e limitar as possibilidades de afirmação do professorado como sujeitos ativos diante da sociedade e do conhecimento. Contudo, independentemente da forma de contrato, a organização do trabalho docente tem sofrido importantes alterações, consequências das políticas levadas a cabo nos últimos anos. Para Hypolito (2011), esse modelo de organização que adentra a escola, de maneira até silenciosa, precarizando, intensificando e autointensificando o trabalho docente não surgiu de modo espontâneo.

Segundo o referido autor,

> as formas de controle e regulação que se processam a partir dessas formas gerencialistas de organizar a educação, com base nas parcerias público-privadas, introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino. (Hypolito, 2011, p. 71-72).

Na avaliação como um imperativo de continuidade, como uma indicação de realização constante, essa prática não se diferencia de um processo de vigilância permanente. Por isso, o trabalhador se compreende monitorado, acompanhado e vigiado por diversos agentes e circunstâncias. Nesse conjunto de mudanças do paradigma produtivo recente, não cabe mais apenas ao supervisor observar e julgar a ação do trabalhador. Agora essa tarefa compete a um conjunto muito maior de sujeitos envolvidos na ação. A definição da qualidade do trabalho como uma resposta imediata é solicitada, principalmente, do cliente (consumidor). As tecnologias e as novas formas de organização do trabalho aproximaram as relações trabalhador/cliente. A exemplo do sistema bancário, os clientes passam a interagir de maneira muito mais direta com o processo de produção do objeto que desejam.

Por outro lado, como o apelo avaliativo e a consciência sobre a necessidade de avaliação são questões muito presentes nas mais diversas narrativas da escola, esse ato precisa ser visto e admitido em todo e qualquer espaço. E isso, inegavelmente, tem adentrado o ambiente escolar, com forte repercussão não só para o fazer docente e sua autoimagem, mas também para uma dada compreensão geral da sociedade acerca dos professores e para a visão e interpretação dos gestores, restando necessário que se compreendam não apenas o significado e as consequências desse movimento para a condição e o fazer docente, mas também as interfaces da realidade docente atual com as práticas e políticas de gestão escolar.

Sobre avaliar o desempenho docente: dialogando com as diretoras

Analisaremos o diálogo com dez diretoras sobre o processo avaliativo dos professores no interior da escola. Quatro questões orientaram nossa coleta de informações junto com as gestoras escolares: i) possibilidades da mensuração individualizada do desempenho docente; ii) quem deve avaliar o trabalho docente; iii) práticas avaliativas do trabalho docente realizadas nas escolas das participantes; e iv) utilização dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no processo de avaliação docente.

Sobre o contexto da gestão escolar no estado do Tocantins, no que se refere às qualificações exigidas para a ocupação do cargo e aos processos de seleção, cabe destacar que a escolha dos dirigentes escolares, historicamente, é uma prerrogativa do administrador público, atendendo a interesses de lideranças políticas locais. Contudo, a partir do Plano Estadual de Educação (PEE/2015), Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015, algumas iniciativas foram implementadas no âmbito da rede estadual no sentido de garantir o cumprimento da Meta 22 do referido plano, a qual previa efetivar a gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à consulta pública à comunidade escolar, nas escolas públicas estaduais, culminando na publicação do Decreto nº 6.784, de 7 de maio de 2024. Este último institui os critérios técnicos para subsidiar a escolha de servidores do quadro do magistério da educação básica pública para o exercício da função de Diretor de Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino, considerando os seguintes procedimentos: prova objetiva, análise do plano de gestão e outras documentações e entrevista.

Antes de adentrar propriamente nas manifestações das participantes, informamos que o grupo definido para a presente análise não foi escolhido por nenhuma iniciativa relacionada à implementação da gestão democrática. Foram selecionadas sete gestoras com vínculo efetivo e três com vínculo temporário. Das dez diretoras, seis informaram ter 20 anos ou mais de atuação na educação; três delas têm entre 10 e 20; e uma tem menos de 10 anos. Quanto ao tempo de atuação na função como diretora de escola, cinco participantes atuavam na função entre 2 e 3 anos; três, entre 6 e 8 anos; e duas, entre 10 e 12 anos. Quanto à formação inicial, seis participantes possuem graduação em Pedagogia; duas em História; uma em Ciências Biológicas; e uma em Normal Superior.

Na análise a seguir, trataremos do tema de forma geral para manter o anonimato das participantes. Sendo necessário destacar alguma manifestação mais específica, adotaremos uma identificação com letras de A a J, atribuídas a cada uma das gestoras, sem nenhuma vinculação particular.

Como mensurar o trabalho docente?

A primeira questão formulada às gestoras foi: Considera que é possível mensurar o desempenho individual do(a) professor(a)? Caso sim, como? Caso não, por quê? A essa pergunta, as dez participantes responderam que sim, que o desempenho individual docente poderia ser mensurado. No entanto, ao se manifestarem sobre "como", percebemos uma variedade de indicações que passam por estas compreensões:

a) *O desempenho do professor pode ser mensurado pelo desempenho dos estudantes*. Boa parte das entrevistadas se refere ao desempenho do estudante como um indicador, exclusivo ou não, para medir o desempenho docente. Notamos que, no conjunto das dez participantes, seis se referiram diretamente ao desempenho (aprendizado) do estudante como um item apropriado para avaliar o professor. É importante destacar que apenas uma participante citou esse modo de avaliação como único elemento para mensurar o desempenho docente; as demais fazem alusão ao desempenho do estudante como um indicador entre outros.

b) *O desempenho do professor pode ser mensurado por diversos indicadores, predominantemente subjetivos*. Entre os indicadores, são elencados a autoavaliação; os questionários aplicados aos estudantes e aos pais; as reuniões de planejamento; o acompanhamento do trabalho pela coordenação pedagógica; o resultado obtido pelo aluno na observação realizada por gestores; e a análise das metodologias utilizadas. Percebemos, nesse caso, que, embora as participantes tenham citado alguns aspectos objetivos, como o rendimento dos estudantes, há predomínio dos modos de avaliação que valorizam o julgamento da gestão, dos alunos, dos pais e do próprio docente. Seis participantes fazem referência de forma direta aos indicadores de avaliação de caráter subjetivo.

c) *O desempenho pode ser medido por vários indicadores, predominantemente objetivos*. Observamos que as entrevistadas também mencionam um conjunto de indicadores que podem revelar o desempenho docente; no entanto, estes precisam ser demonstrados de uma maneira exata, como a assiduidade, a frequência nas reuniões e planejamentos, o cumprimento dos conteúdos e os resultados da avaliação do aprendizado dos estudantes. Três entrevistadas fazem uma defesa direta e com maior ênfase a essas possibilidades de avaliação.

d) *Uma participante compreende que o desempenho docente pode ser medido por avaliação dos pais (familiares dos estudantes) e pelo sistema (rede de ensino)*. Esse foi o caso da participante H, que assim se manifestou sobre os indicadores que podem revelar o desempenho docente: "Um deles é a avaliação do próprio estudante, da família e da comunidade escolar sobre o desempenho desse docente. Porque eles dizem, eles falam, eles se expressam. É dada a oportunidade para isso dentro do ambiente da escola. Mas também, da avaliação institucionalizada, onde cada setor, ele é avaliado de forma institucionalizada, normatizada".

e) *Por fim, uma participante compreende que o desempenho do professor deverá ser observado em fatores objetivos e subjetivos*. A participante J destaca que, em sua compreensão, avaliar alguns aspectos objetivos não é suficiente e que o professor não trabalha sozinho. "Você consegue, minimamente, fazer uma avaliação do desempenho individual do professor, mas depende de muitos fatores. Depende se o planejamento é bem acompanhado, se é bem estruturado, depende da abertura do profissional [...], mas, ainda acho que [a avaliação] é um pouquinho vaga, poderia ter mais elementos, poderia ser um pouco mais flexível, poderia ser dissertativa, não só objetiva".

Como se pode notar pelas observações das participantes, há grande variedade de compreensões sobre como avaliar o desempenho docente. Percebe-se, também, que há grande convergência sobre a necessidade e a possibilidade de se fazer tal avaliação, inclusive individualmente. Contudo, tal fato não se sustenta plenamente quando as formas e os meios são explicitados.

Essa constatação é coerente com uma realidade em que determinados alinhamentos (políticos, gerenciais e ideológicos) são absorvidos e reproduzidos no interior da escola sem maiores compreensões e reflexões. Servem a propósitos pouco explícitos e pouco compreendidos pelos seus executores. Uma realidade já descrita por Oliveira (2004, p. 1139), ao afirmar que "[...] esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem".

A quem cabe avaliar o trabalho do professor e por quê?

A segunda questão apresentada às participantes da pesquisa procurou saber a quem caberia avaliar o trabalho docente. Como resposta, observamos que a grande maioria atribuiu a tarefa aos diversos integrantes da comunidade escolar, sendo que, entre os avaliadores mais ativos do trabalho docente, na compreensão das diretoras entrevistadas, estão os estudantes e a equipe gestora. Também aparece com bastante frequência a indicação da autoavaliação e, em menor proporção, a avaliação por pares e pela diretoria de ensino.

No conjunto das respostas, percebe-se que há uma compreensão, bastante difundida entre os gestores, de que a avaliação do trabalho do professor é uma tarefa de muitas pessoas ligadas ao contexto escolar. Entre as dez entrevistadas, uma indicou que essa avaliação deveria ser realizada pelos estudantes e pelos próprios docentes e outra atribuiu a tarefa para a equipe gestora e os estudantes. As demais participantes (oito) citaram um conjunto significativo de sujeitos no interior da escola que, em suas compreensões, devem avaliar o trabalho docente, como os pais (família), os estudantes, a equipe gestora e a comunidade em geral.

Esse é o entendimento da participante G, que, em resposta à questão que lhe foi exposta, afirma: "A gente vê a importância dos seguimentos. Sempre é bom a gente ouvir de todos os seguimentos, então eu penso que a gestão tem um papel fundamental para avaliar, a coordenação pedagógica, nós temos a coordenação pedagógica de área, como também a comunidade escolar, porque sempre no atendimento nós temos o trabalho da tutoria, então não deixa de, nesse momento, a gente sempre tem algo em que a própria família também avalia".

Verificamos ainda que a autoavaliação, ou seja, a responsabilidade do próprio docente em avaliar sua ação, foi ressaltada explicitamente por cinco participantes; a avaliação pelos pares foi citada por duas; e a avaliação como papel também da diretoria de ensino foi lembrada por apenas uma entrevistada. No entanto, percebemos que a equipe gestora se destaca, praticamente, como unanimidade enquanto responsável pela avaliação docente: nas respostas das participantes, apenas uma não fez referência direta a essa equipe. Com isso, constata-se, como tendência geral na compreensão das entrevistadas, que a avaliação docente é uma tarefa de muitos sujeitos no interior da escola, incluindo sempre a equipe gestora.

As manifestações das participantes confirmam a tendência de um trabalho marcado por forte expectativa de controle externo, suscetível a muitas formas de "vigilância" e interferências. Como destacado anteriormente, conforme Hypolito (2011, p. 71-72), esse conjunto de olhares sobre o trabalho docente, inclusas as denominadas parcerias público-privadas, vai agregando "[...] novos requisitos em que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho [...]".

O fato de não ser relatada uma única política ou ação clara de avaliação, com parâmetros, procedimentos e responsabilidades, não significa ausência de expectativas em relação ao professorado. O conjunto de indicações gerenciais que chegam às escolas, por diversos meios, orientando o processo de ensino de maneira externa, quantificando rendimentos e premiando ou castigando mediante os resultados, cria uma expectativa de controle permanente e por diversos olhares. Como analisam Maldonado e Chavez (2020), trata-se de uma realidade em que se constrói uma imagem linear do professor e do seu trabalho, centrada numa perspectiva técnica, fortemente regulada por padrões e consequências de alto impacto.

Sobre a mensuração do desempenho docente na realidade escolar

A terceira questão que orientou o diálogo com as pesquisadas procurou saber o seguinte: Na escola (instituição) em que você trabalha o desempenho docente (individual ou coletivo) tem sido mensurado? Caso sim, como se dá esse processo?

Guardando certa coerência com as respostas da questão anterior, sobre quem deve avaliar o trabalho docente, que apontou grande variedade de sujeitos avaliadores e possibilidades de avaliação, para a questão formulada agora, todas as participantes afirmaram que sim, o desempenho docente é avaliado, individualmente ou coletivamente, na unidade escolar em que trabalham. No entanto, ao relatarem como se dá esse processo, novamente constatamos uma diversidade de indicações, compreensões e procedimentos. Dessa forma, em uma só resposta, encontramos referências à avaliação pelos resultados dos estudantes nas avaliações externas, pela aceitação do docente pelos estudantes, pelo diálogo com os próprios docentes, pelas reuniões pedagógicas e pelas reuniões com os estudantes.

Contudo, em uma verificação geral do conjunto das respostas, percebemos que seis participantes relataram uma prática mais ou menos estruturada no interior das escolas, a qual consiste em solicitar aos estudantes, por meio dos líderes de turma, que preencham uma ficha de avaliação com várias questões sobre o funcionamento da escola durante o semestre e, também, sobre o desempenho docente. Essa ficha oferece subsídio para as reflexões durante as reuniões de conselho de classe. Na resposta da participante F, o procedimento avaliativo fica mais evidente.

> Então, quando antecede aí o conselho de classe, a gente, sob orientação, passa esse instrumento para os alunos, para os alunos responderem e fazerem essa avaliação com todos os professores de sua turma, e a gente faz por amostragem. Também para alguns pais e responsáveis e no conselho de classe. O pessoal da orientação condensa esses dados e, no conselho de classe, a gente expõe para toda a comunidade escolar e a gente discute aí os pontos fracos e os fortes desse processo. Então, eu entendo que dessa forma a gente consegue fazer essa mensuração do trabalho docente. (Participante F).

Além da ficha avaliativa dirigida aos alunos, que foi o processo mais citado, duas participantes destacaram a avaliação institucional, realizada pela Secretaria de Estado de Educação, voltada para os servidores efetivos e relacionada à progressão funcional. Aparecem, ainda, com uma menção cada, as reuniões pedagógicas, as reuniões com os pais, os resultados dos estudantes, os indicadores do programa Jovem em Ação, as sugestões das famílias de modo não estruturado e a escuta dos estudantes.

A manifestação das diretoras sobre como se dá o processo de avaliação do desempenho docente, visto que anteriormente afirmaram haver essa avaliação, traz uma realidade com certa dificuldade para ser descrita. Em grande medida, verifica-se que as referências ou as descrições dos processos realizados tendem a destacar que os estudantes e os pais são protagonistas no processo de avaliação. Quando se percebe a ausência de realizações trazendo o olhar do "cliente", parece haver algum tipo de constrangimento, sendo necessária uma justificativa para lembrar que esse processo ocorre de outras maneiras.

> Nós tivemos um momento bem estruturado de avaliação institucional, a nossa avaliação interna dentro da escola. Na pandemia, isso se perdeu por conta do afastamento, das mudanças de realidade, mas nesse ano a gente pretende. É até uma ação nossa do PPP fazer esse trabalho de avaliação, de aplicação de diagnóstico, mas a gente ainda consegue fazer um pouco com as sugestões que as famílias fazem, com o nosso acompanhamento do planejamento. Mas, estruturado, estruturado nós precisamos reorganizar dentro da escola. (Participante J).

Corroborando essa manifestação, observa-se que, embora na resposta anterior, sobre quem deve avaliar o trabalho docente, tenham sido relacionados diversos sujeitos, entre os quais a equipe gestora e os próprios docentes na autoavaliação, quando relatam o que acontece efetivamente no interior da escola, ganha maior destaque um instrumento que reúne a avaliação dos estudantes. Esse movimento sugere a priorização do olhar do público-alvo nesse processo.

Importante ressaltar que o instrumento avaliativo preenchido pelos estudantes a cada semestre constitui, para a grande maioria das escolas representadas na pesquisa, uma ação que efetivamente vem sendo realizada de maneira mais estruturada. Esse dado não destoa das reflexões que apresentamos anteriormente, com base em Libâneo (2016), sobre a tendência das escolas no sentido de aumentarem o poder do "consumidor", algo que não pode ser confundido com um processo legítimo de participação da comunidade. Pelo contrário, como afirmam Maguire e Ball (2011), há aqui um esvaziamento dos processos democráticos de participação, que favorece a interferência de instituições privadas e, sobretudo, a alta valorização das escolhas individuais.

Sobre avaliar o(a) professor(a) pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas

Outra questão colocada às gestoras procurou saber: Os resultados das avaliações externas (Prova Brasil – Ideb), referentes ao desempenho dos estudantes, têm gerado algum tipo de avaliação do trabalho do professor na escola? Caso sim, como se dá esse processo?

O objetivo era saber se esses mecanismos de regulação da educação nacional se revelam significativos para a definição e a orientação do trabalho docente e como isso pode estar acontecendo no interior das escolas. Ao mesmo tempo, notamos a compreensão das participantes sobre a interferência de tais processos na orientação do trabalho docente.

Numa primeira verificação, sete das dez participantes foram categóricas em responder que sim, que de fato os índices de desempenho dos estudantes são utilizados para avaliar o trabalho docente; duas fizeram essa mesma afirmação de maneira indireta e contextualizaram os momentos em que as avaliações repercutem no interior da escola; e uma asseverou que não, destacando que a avaliação externa é um dado para repensar a escola como um todo.

Embora a grande maioria das participantes tenha afirmado que a avaliação docente é realizada por meio das avaliações externas, analisando suas explicações sobre como esse processo se desenvolve no interior das escolas, não foi encontrado nenhum relato de situação em que se estabelecesse uma relação direta entre o desempenho da turma em determinados componentes curriculares e um ou outro professor específico. O mais próximo dessa situação foi observado na manifestação da participante I, ao declarar que a referida avaliação é um critério para fazer a alocação dos professores em disciplinas e turmas. Em suas palavras:

> No ano de avaliação, o trabalho começa no ano anterior, então assim, esse trabalho não para. Então, a gente pensa geralmente nesses professores que tem perfil. Realmente a gente trabalha com esses estudantes, os professores mais engajados em formação, os professores que têm mais esse cuidado, esse olhar das avaliações externas que a gente sabe que tem professores e professores. (Participante I).

Em grande parte das manifestações, pode-se notar a compreensão de que a avaliação externa é o resultado do conjunto das ações da escola. Embora quase todas as participantes tenham afirmado que o desempenho docente é avaliado pelo resultado dessas avaliações, quando passam a explicar como esse processo acontece, o que se percebe é que há uma cobrança geral no interior da escola diretamente relacionada aos resultados. Algo que direciona o conjunto das ações no sentido de obter os melhores resultados. Isso fica explícito nas palavras da participante A, quando afirma que é "através desses indicadores que a gente tem os resultados [de ações] anteriores de simulados que fazemos com base nos descritores e habilidades. A gente consegue melhorar e o professor consegue visualizar o trabalho e redirecionar sempre que há necessidade, de acordo com a necessidade dos estudantes".

Outra questão que fica bastante evidente nas respostas das gestoras é que as consequências das avaliações externas devem resultar ou resultam em um processo de autoavaliação para o quadro docente. Mesmo que não tenhamos percebido ações mais contundentes no sentido de relacionar o desempenho de turmas e matérias diretamente a um grupo docente, notamos que o conjunto das repercussões internas impõe ao docente que reveja as suas ações, que se sinta "constrangido(a)" ou "valorizado(a)" pelos resultados que a escola alcançou. Nas palavras da participante B, "analisando os resultados das avaliações externas, [o(a) professor(a)] pode fazer uma autoavaliação referente ao conteúdo, metodologia e avaliação".

Ainda que, unanimemente, as entrevistadas tenham considerado haver um impacto significativo das avaliações externas na escola, nota-se que há sentimento de que esse é um fato consumado para a realidade escolar atual. Em grande medida, as diretoras apresentam

um conjunto de considerações sobre como estão agindo para se integrar ao processo, como estão fazendo para atender ao que se exige nas avaliações externas e como a escola se mobiliza para alcançar os melhores resultados.

De maneira geral, não encontramos nas respostas a essa questão muitas manifestações críticas, de resistência ou indignação relacionada ao conteúdo, à forma ou às consequências da avaliação externa para a escola. Contudo, indiretamente, a participante F assim se manifesta: "Mesmo com muitas críticas em relação a essa forma de avaliação, se a escola vai bem, todo mundo foi bem. Se a escola for mal, infelizmente, cai mais nas costas do gestor e do próprio docente". Tal posicionamento, reconhecendo a existência de críticas sobre a forma de avaliação e que as consequências recaem sobre gestores e docentes, não é acompanhado de nenhuma demonstração de resistência, mesmo porque, na sequência, a participante afirma que toda a escola e o corpo docente são avaliados em função dos resultados do Ideb.

Percebe-se, na mobilização do conjunto da escola, na referência à autoavaliação e em outras formas de compreensão geral dos resultados, que se trata de uma realidade dada ou "imutável" – que as avaliações externas têm incidência significativa na avaliação do desempenho docente. Contudo, não se trata de uma única ação nem de uma ação direta, objetiva e controlada no interior da escola, são cobranças, autocobranças e responsabilizações que atravessam a vida escolar orientando e justificando parte significativa do que se diz e se faz, mesmo que com pouca ou nenhuma reflexão crítica.

Tais constatações podem ser relacionadas ao que diversos pesquisadores observam sobre o denominado mal-estar docente, que se revela, entre outros sintomas, no desânimo e no esgotamento emocional. Abreu, Cruz e Soares (2023, p. 9) mencionam uma série de motivos que têm contribuído para esse fenômeno, entre os quais "a falta de autonomia no exercício da profissão, a necessidade de avaliação sistemática e a autoculpabilização perante o baixo rendimento dos estudantes". Também podemos destacar Hypolito (2011, p. 72), segundo o qual "essa culpa gerada por um assédio discursivo que provoca esgotamento emocional e mais controle externo sobre os próprios sentimentos, conduz a formas de precarização emotiva que aguçam e são aguçadas pela intensificação que se transforma rapidamente em autointensificação, fruto do terror da performatividade, como denuncia Ball".

Considerações finais

O conjunto do estudo nos leva a perceber que, na compreensão das dirigentes escolares, faz-se altamente necessário um forte engajamento da gestão e de toda a escola nos processos avaliativos do corpo docente. Por outro lado, pela multiplicidade de alternativas e pelas dificuldades objetivas no interior das escolas, ao descreverem as realizações concretas, o que se vê é um grande conjunto de possibilidades, de ações indiretas e de expectativas. Não se evidenciam importantes experiências refletidas, com critérios transparentes, objetivos e/ou integralmente compartilhados com o corpo docente.

Nota-se que, de fato, a pressão por avaliar e as situações que se descrevem como iniciativas no âmbito escolar não têm sido orientadas no sentido de fortalecer as práticas e as experiências democráticas de gestão escolar. Para um grupo de escolas, as avaliações do desempenho docente ficam reduzidas, em grande medida, a uma avaliação sistematizada que valoriza o olhar dos estudantes e, para outras, a um conjunto de ações externas e internas sem sistematização e sem efetiva participação dos docentes.

Verifica-se ainda que as imposições avaliativas, sobre a docência e sobre o trabalho escolar como um todo, são aceitas com pouca resistência e com escassa ou nenhuma apreciação crítica. Os processos em curso, como os resultados de avaliações externas ou as pressões por resultados com ingerências externas, não se revelaram, necessariamente, uma inquietação das participantes. Em parte, parece tratar-se de uma situação relativamente apaziguada, de possível conformação com uma realidade que não tem sido favorável à realização dos princípios democráticos e participativos, alijando o conjunto da escola de decisões importantes, por exemplo, sobre o currículo, o ensino e os resultados escolares.

Nessa direção, constata-se, na manifestação das participantes, não só o reconhecimento e a aceitação considerável de que há e de que deve haver múltiplas formas e processos de avaliação do desempenho docente, mas também uma importante preocupação em evidenciar que o desempenho docente tem sido avaliado por meio das aferições externas do aprendizado do estudante, embora não necessariamente de maneira individualizada.

Na descrição de possibilidades de avaliação do desempenho docente, também fica evidenciada uma predisposição para relatar iniciativas que considerem dados subjetivos, como autoavaliação, opinião de estudantes e pais, observações da gestão, entre outros. Da mesma forma, ocorre menor incidência de indicação de dados como assiduidade, pontualidade, participação em reuniões e outros. Além disso, a avaliação docente institucionalizada no âmbito da rede estadual não é considerada uma possibilidade relevante para as pesquisadas, visto que esse processo, o qual se sabe instituído no sistema de ensino do estado do Tocantins pela Instrução Normativa nº 002/2017, foi citado apenas por uma participante.

A defesa da viabilidade e da necessidade de várias iniciativas e sujeitos da avaliação revela-se, em grande parte, incorporada à compreensão das diretoras, evidenciando que os avaliadores privilegiados do desempenho docente seriam os estudantes, a comunidade, a equipe gestora e o próprio professor, aparecendo com menor relevância os pares e o sistema de ensino. Contudo, ao relatarem ações concretas de avaliação do desempenho docente, a iniciativa mais citada é o instrumento avaliativo aplicado aos estudantes em finais de semestres, demonstrando haver ênfase na valorização dos olhares individuais dos estudantes sobre o trabalho docente.

Esse dado nos remete, evidentemente, para uma aproximação importante das iniciativas escolares com a tendência mercadológica, descrita na discussão teórica com suporte em Maguire e Ball (2011); Lima (2018); Hypolito (2011) e outros. Isso quer dizer que se percebem, no ambiente escolar, além das pressões diretas e indiretas que geram cobranças e autocobranças sobre a docência e sobre a gestão escolar, de maneira pouco objetiva e refletida, iniciativas tendentes a submeter as decisões escolares e o trabalho docente aos controles externos, com peso significativo ao denominado olhar do "cliente".

Por fim, constata-se que as repercussões dos testes e índices de qualidade do ensino, relacionados às avaliações externas, segundo as respostas das participantes, parecem gerar, no interior das escolas, um redirecionamento geral de diversas ações, passando por aspectos curriculares e organização geral do trabalho pedagógico, inclusive impactando na alocação de docentes em determinadas turmas. No que se refere à avaliação do desempenho docente, ainda que não tenham sido relatadas ações concretas com responsabilidades individuais, percebe-se haver um processo de "constrangimento geral", algo que é imposto ao conjunto da escola, remetendo aos docentes a indicação de que devem buscar superar os resultados negativos por meio de autoavaliação e de outras iniciativas de mudanças, não necessariamente planejadas e executadas coletivamente.

Referências

ABREU, R. M. A.; CRUZ, L. B. S.; SOARES, E. L. S. Políticas públicas em educação e o mal-estar docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 28, e280023, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280023. Acesso em: 19 mar. 2025.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.) *Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Brasília, DF: Anpae, 2019.

BALL, S. J. *The education debate. Bristol*: The Policy Press, 2009.

BALL, S.; YOUDELL, D. *La privatización encubierta en la educación pública*. Londres: Instituto de Educación/Universidad de Londres, 2008.

BAUER, A. Avaliação em larga escala e estabelecimento de metas e indicadores educacionais: usos e abusos da quantofrenia. *Educar em Revist***a**, Curitiba, v. 40, e94095, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0411.94095. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Educação básica*: Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 27 maio 2023.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817. Acesso em: 19 mar. 2025.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, p. 59-78, out./dez. 2011.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/198053143572. Acesso em: 19 mar. 2025.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57479. Acesso em: 19 mar. 2025.

MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discurso da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org). *Políticas educacionais*: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 175-192.

MALDONADO, C. O.; CHÁVEZ, R. C. Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e219509, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.219509. Acesso em: 19 mar. 2025.

MOURA, S. A.; OLIVEIRA, D. A. Atores privados, "soluções" do mercado e a privatização da educação: o caso das escolas cidadãs integrais no estado da Paraíba. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 40, n. 1, e136369, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.21573/vol40n12024.136369. Acesso em: 19 mar. 2025.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003. Acesso em: 19 mar. 2025.

TOCANTINS. Lei nº 2.977, de 08 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025), e adota outras providências. *Diário Oficial do Estado do Tocantins*, Palmas, TO, v. 27, n. 4411, p. 2-22, 9 jul. 2015. Disponível em: https://central.to.gov.br/download/209815. Acesso em: 19 mar. 2025.

TOCANTINS. Decreto nº 6.784, de 7 de maio de 2024. Dispõe sobre os critérios técnicos para subsidiar a escolha de diretores de unidades escolares da rede estadual de ensino, e adota outras providências. *Diário Oficial do Estado do Tocantins*, Palmas, TO, v. 36, n. 6566, p. 3-4, 8 maio 2024. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/to/decreto-n-6784-2024-tocantins-dispoe-sobre-os-criterios-tecnicos-para-subsidiar-a-escolha-de-diretores-de-unidades-escolares-da-rede-estadual-de-ensino-e-adota-outras-providencias. Acesso em: 19 mar. 2025.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (Seduc). Instrução Normativa nº 002, de 26 de setembro de 2017. Dispõe sobre a Avaliação do Desempenho dos Servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação, Juventude e Esportes e adota outras providências. *Diário Oficial do Estado do Tocantins*, Palmas, TO, v. 29, n. 4962, p. 21-23, 28 set. 2017. Disponível em: https://central.to.gov.br/download/207497. Acesso em: 19 mar. 2025.

ZATTI, A. M.; MINHOTO, M. A. P. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e188993, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188993. Acesso em: 19 mar. 2025.

Recebido em 24 de maio de 2024.
Aprovado em 7 de fevereiro de 2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).