

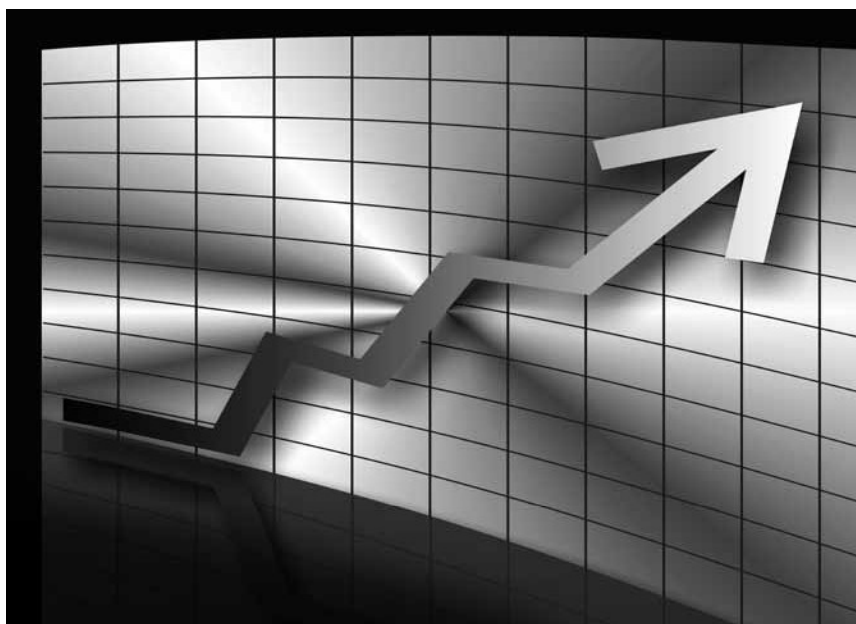
# A avaliação de desempenho como critério de progressão salarial

Diana Cristina de Abreu

*Diferentes modelos de avaliação de desempenho dos profissionais do magistério são abordados neste artigo.*

*A análise é feita a partir das Novas Diretrizes para a Carreira do Magistério Público, do Conselho Nacional de Educação.*

*A autora examina a dificuldade em se usar critérios objetivos e subjetivos para medir o desempenho do trabalho docente e as contradições que eles geram, se não forem consideradas as complexidades da escola e do aluno*



A Valorização do Magistério e alguns de seus condicionantes, como salário e planos de carreira, são temas que estão no centro do debate entre professores e suas entidades representativas, o Ministério da Educação e o Congresso Nacional. Isto se deve ao fato desses atores estarem associados à discussão, elaboração, aprovação e implementação de políticas com o intuito de valorizar o magistério. Entre as mais recentes, podemos

citar o Fundeb, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei 11.738/2008) e as Novas diretrizes para a carreira e remuneração docente (Res. 02/2009 do CNE/CEB).

As novas diretrizes trouxeram o tema da avaliação de desempenho como critério que poderá ser utilizado pelos sistemas de ensino para a progressão salarial dos docentes. Este artigo trata desta questão controversa, que encontra resistências entre professores, entidades repre-

sentativas de classes e também entre os pesquisadores que discutem a condição docente no Brasil

## **Considerações teóricas sobre a avaliação**

Conforme Abreu (2008), as carreiras dos profissionais do magistério não representam somente esse aspecto subjetivo e individualizado. As estruturas para carreira docente apresentam também um aspecto coletivo, pois não só permitem a progressão salarial, mas, sobretudo, são instrumentos que, bem elaborados, poderão interferir diretamente na qualidade educacional, assegurando aos educandos um direito social.

Tradicionalmente as estruturas dos sistemas de carreira docente consideram, para a progressão e promoção a patamares superiores de remuneração, a titulação acadêmica, a antiguidade na função e a formação continuada. Entretanto, os estudos mais recentes sobre as carreiras em países da América Latina apontam que os sistemas de ensino estão adotando políticas de incentivos salariais condicionadas à avaliação de desempenho dos profissionais do magistério.

A análise utiliza a categoria pro-

**“A legislação nacional, transcrita na Resolução do Conselho Nacional de Educação, define como profissionais do magistério “aqueles que desempenham as atividades de docência, ou as de suporte pedagógico à docência”**

fissionais do magistério para denominar professores docentes, pedagogos e educadores. A justificativa é a legislação nacional na sua mais nova versão, transcrita na Resolução 02/2009 do Conselho Nacional de Educação, que define como profissionais do magistério “aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência.

A avaliação do desempenho dos profissionais do magistério não é algo desconexo. Ao contrário, é uma demanda que surge juntamente com as políticas de avaliação do sistema de ensino, sua infraestrutura, desempenho discente (verificado no Brasil pelas provas do SAEB ou prova Brasil). Uma pesquisa realizada pela Fundação dos Estados Ibero-americanos para a

Educação intitulada “A qualidade da Educação Sob o Olhar dos Professores”, em setembro de 2008, revelou que 45% dos docentes entrevistados respondem positivamente à pergunta se gostariam que a escola dispusesse de um sistema que avaliasse o trabalho do professor. (Souza, 2007)

Após a aprovação do Fundef e da LDB, em 1997 o MEC e o Conselho Nacional de Educação travaram um acirrado e importante debate sobre a elaboração das diretrizes nacionais para a carreira docente. As discussões envolveram questões polêmicas sobre o custo-aluno e, especialmente, sobre o Piso Salarial Profissional. O resultado foi a Resolução 03/97 CNE/CEB que mais satisfaz os interesses do MEC, de ajustar o fundo às reduzidas verbas para a educação, do que os da sociedade civil.

As legislações citadas anteriormente disciplinaram a carreira docente no país até a aprovação da Emenda Constitucional Nº 53, em 2006. Por meio da EC 53 foram alterados os artigos 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. Além de contemplar a efetivação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais da educação escolar pública, o artigo 206 definiu ainda que uma lei complementar fixaria um prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âm-

bito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Por fim, em junho de 2007 foi sancionada pelo presidente da República a Lei Nº 11.494/07 que instituiu Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Em julho do ano seguinte também foi sancionada a Lei 11.738/08, que regulamentou a alínea “e” do inciso III do caput do mesmo artigo constitucional, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional do magistério público da Educação Básica.

Com as alterações na política de financiamento que se deu pela instituição do Fundeb e a sanção da Lei do Piso, as diretrizes para a carreira e remuneração docente expostas na Resolução 03/97 tornaram-se extemporâneas, havendo a necessidade de novas diretrizes. Assim, pelo Parecer CNE/CEB 09/09 e pela Resolução CEB/CNE 02/09 foram fixadas as novas diretrizes para os planos de carreira e remuneração do magistério público nos estados, municípios e no Distrito Federal.

No que tange à avaliação de desempenho – tema controverso e que alimenta muitas polêmicas – a questão ganha maior visibilidade quando aparece articulada a incen-



tivos por produtividade, que se traduzem em incrementos na composição da remuneração docente. E ainda é válido destacar que esse tipo de articulação entre incentivo e desempenho gera um terceiro elemento, que é a responsabilização exclusiva dos profissionais do magistério pelos resultados educacionais.

As estruturas de carreira docente tradicionalmente contemplam dois patamares de progressões. Um, denominado vertical, prevê o enquadramento pela titulação acadêmica. Outro, denominado horizontal, contempla a antiguidade no cargo, experiência, formação profissional continuada e, mais recentemente, conforme Balzano (2005), a avaliação de desempenho e incentivos. Todos esses critérios se refletem em incentivos e incrementos salariais.

Os critérios que envolvem a avaliação de desempenho, quando aparecem nos planos de carreiras, ainda carecem de regulamentações. Desta forma, no Brasil (Balzano, 2005), mesmo as carreiras mais novas mantêm as estruturas e critérios para as promoções dos planos antigos.

Ao considerar as iniciativas promovidas para caracterizar a estrutura e funcionamento dos sistemas de carreira e avaliação de desempenho docente em outros países da América Latina e Europa, é interessante destacar as produções de Javier Murilo Torrecilla (2007). O autor destaca que dois são os propósitos para a avaliação dos docentes: "melhorar e assegurar qualidade de ensino (função formativa) e utilizar as informações colhidas para classificar ou selecionar docentes e decidir sobre sua vida profissional, com repercussão em seu salário ou até a definição de seu futuro como docente (função somativa)".

Segundo Torrecilla (2007), os resultados nas avaliações dos professores implicam nas progressões verticais, horizontais, nos salários e na vida funcional dos professores. Na Bolívia, por exemplo, a repercussão na vida funcional dos professores se dá à medida que são realizados exames de suficiência, a cada cinco anos, e os professores reprovados numa terceira oportunidade são desligados da função pública.

Na mesma linha de análise sobre as estruturas das carreiras docentes, Schulmeyer (2003) considera que, em se tratando de avaliação de desempenho, três momentos são cruciais, avaliação de postulantes pedagógicos, formação inicial e o desempenho profissional. O autor também destaca a forma negativa que sindicatos de professores encaram as avaliações de desempenho, quando estas são consideradas como forma de progressão na carreira. O autor acrescenta que a América Latina ainda necessita alcançar um processo crescente de profissionalização docente, e a avaliação de desempenho pode auxiliar decisivamente. Vale frisar que o estabelecimento de planos de carreira que favore-

***Para Morduchowicz,  
o pagamento por  
mérito faz com que  
os indivíduos realizem  
o que lhes é mais  
conveniente; há o  
risco de desincentivo  
ao trabalho  
grupal e de que os  
docentes evitem a  
interdisciplinaridade***

çam a valorização poderão contribuir para a profissionalização docente em maior medida.

Na categorização realizada por Morduchowicz (2003), as estruturas tradicionais, hoje postas na maioria dos sistemas de carreira baseados no mérito, na antiguidade e no pagamento pela maior habilitação, são insuficientes para promover incentivos na carreira docente, sendo comum o professor ter que abandonar a sala de aula e assumir outra função para ter sua remuneração melhorada.

O autor avalia os três modelos mais usuais aplicados pelos sistemas carreiras vigente e os define como: modelo de pagamento pelo mérito; modelo de pagamento por competência; e, por último, modelo que faz a junção de vários mecanismos, chamado pelo autor de carreira escalonada. O primeiro modelo, "pagamento pelo mérito" advém de uma perspectiva empresarial, na qual a estruturação da política de carreira e salário docente consistem em encontrar um meio pelo qual os trabalhadores possam receber "pelo que sabem e pelo que fazem" (Odden e Kelley, in Morduchowicz, 2003). Desta forma, o pagamento por competência, por perícia, por habilidade e por desempenho é adotado nas análises da administração das organizações e recursos humanos, aplicado aos planos de carreira e à estrutura salarial dos professores.

Nos anos de 1980 houve nos Estados Unidos uma tentativa de relacionar os salários docentes ao desempenho dos professores, isso porque o cenário era de falta de



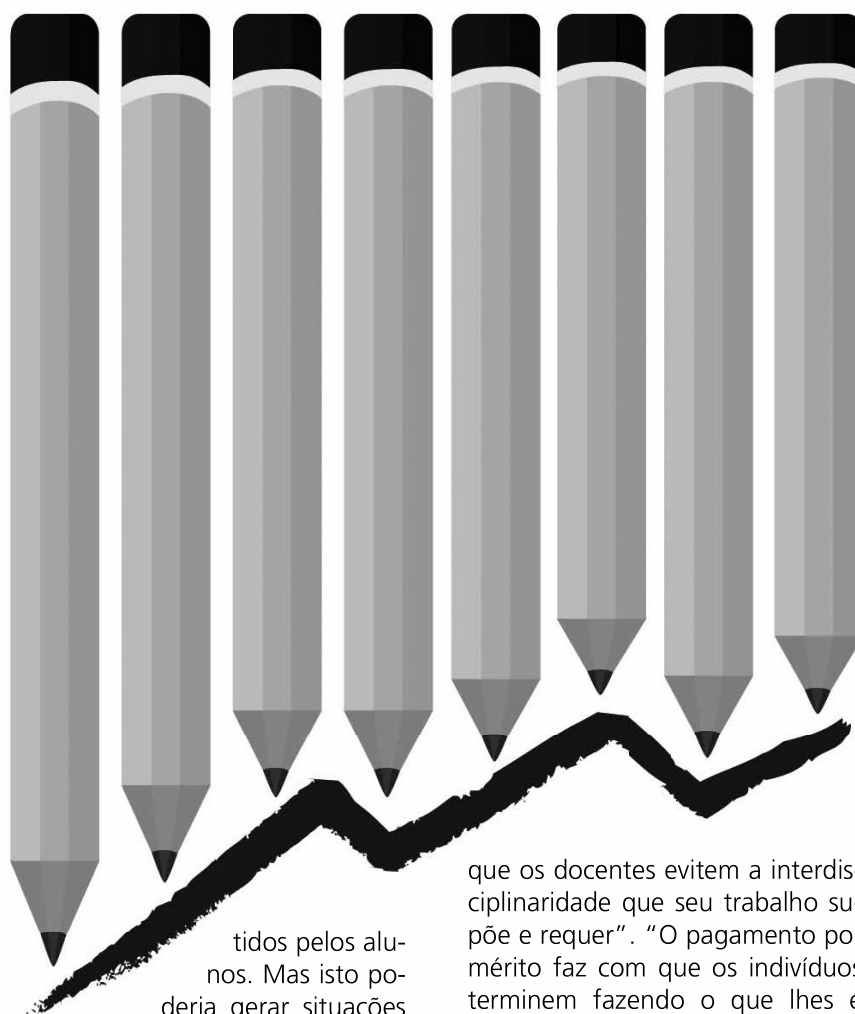


incentivo e as estruturas de carreira e salário eram precárias. Assim, segundo o paradigma teórico dominante na economia, todos os salários deveriam ser pagos por mérito – ou produtividade. Durante esta década, tal forma de pagamento – de bonificação, na verdade – adquiriu relevância no sistema educativo de numerosos distritos escolares dos Estados Unidos. (Morduchowicz, 2003, p. 22).

De acordo com esse pressuposto, trabalhariam mais os docentes que fossem remunerados competitivamente em função do desempenho. Ainda, de acordo com Morduchowicz, outros elementos eram usados na defesa do pagamento por mérito: “a) os docentes são motivados por estímulos monetários, principalmente e, b) a oportunidade de obter este tipo de remuneração incentivá-los-ia a um comportamento de superação que melhor os posicionasse em sua carreira profissional”. Por último, frente às críticas a este tipo de pagamento, afirma-se que, por trás de tais posições, o que existe, na verdade, é o medo da concorrência entre os professores. Este é o motivo pelo qual se sugere que uma proporção dos salários seja percebida apenas por parte do universo docente.

Esse modelo, implementado na gestão da carreira pelo pagamento por mérito, gerou muitas críticas. Entre elas destaca-se a dificuldade de medição, já que neste processo é envolvido um grau elevado de subjetividade e há uma dificuldade intrínseca em avaliar e medir o trabalho docente. Neste caso, o mesmo possui uma natureza e uma especificidade que difere, por exemplo, do trabalho desenvolvido numa linha de produção, onde é fácil quantificar a produtividade, já no caso da escola tal medição seria muito complexa. Na avaliação de professores, que irão receber este pagamento por mérito, deverão ser considerados os aspectos objetivos e os subjetivos. E ambos apresentam complexidade para aferir quem merece avançar e quem não merece.

Na avaliação objetiva poderiam ser considerados os resultados ob-



tidos pelos alunos. Mas isto poderia gerar situações diversas, como o professor dar atenção apenas a algumas disciplinas que seriam avaliadas, deixando de lado a formação humana genérica do educando, além de estimular a progressão do aluno sem aprendizagem efetiva. A avaliação subjetiva do professor também apresenta dificuldade, já que o pagamento por mérito não dá conta de responder a questões como: por que um professor receberá por desempenho e outro não? O que deverá fazer um professor para receber pelo seu desempenho? O que acontece com uma pessoa que recebe uma avaliação menor do que acredita merecer? Nos diversos casos apresentados, o ambiente pedagógico – que pressupõe o trabalho coletivo e interdisciplinar – estaria prejudicado, já que o julgamento de mérito incentiva a competitividade e o individualismo. Sobre este aspecto Morduchowicz acrescenta: “há desincentivo ao trabalho grupal (não há jogo cooperativo) – e o risco de

que os docentes evitem a interdisciplinaridade que seu trabalho supõe e requer”. “O pagamento por mérito faz com que os indivíduos terminem fazendo o que lhes é mais conveniente, deixando de considerar a organização a que pertencem”. Há também o problema de que esse sistema reparte uma soma de dinheiro que não se destina a todos (Abreu, 2008). Só alguns, hipoteticamente mais notáveis, receberiam as quantias destinadas às premiações. Quando o justo, lógico, seria que todos que atingissem os padrões estabelecidos recebessem o prêmio, sob pena de perder-se a nobre noção de trabalho docente para atingir-se a fútil noção de jogo, quando não de jogatina, a depender da seriedade das pessoas habilitadas a julgar o mérito.

Nessa estrutura de carreira baseada na meritocracia (Abreu, 2008), parece lógico que os trabalhadores terão a progressão, caso ampliem sua titulação ou realizem sistematicamente formação continuada. Neste caso há uma responsabilidade individual pelos avanços na carreira. O desafio está em articular essa dimensão individual que



**Todos professores  
têm mérito ao atingir  
parâmetros para  
a promoção ou  
progressão, mas nem  
todos têm incremento  
salarial, pois os planos  
excluem quando  
restringem o número  
de vagas**

a carreira docente possui – e não pode ser negada – com a dimensão coletiva que ela traz em sua essência.

O problema não reside no mérito em si. Dificilmente os planos fugirão de mecanismos meritórios. O problema parece residir no estabelecimento da competição entre os professores, ou seja, todos professores têm mérito ao conseguir atingir parâmetros para a promoção ou progressão, mas nem todos têm incremento salarial, pois os planos excluem quando restringem número de vagas, situação verificada nos crescimentos horizontais e verticais na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Como o trabalho docente tem características coletivas, interdisciplinares, a qualidade não se deve apenas, ou tão somente, ao trabalho focado na individualidade. Num sistema que faz professores concorrerem entre si, o trabalho em grupo e a interdisciplinaridade estariam completamente comprometidos. Poucos seriam recompensados, levando os demais a se indispor

com o trabalho coletivo, rebaixando seu nível geral. Para Morduchowicz, não há evidências de que a implantação de pagamento por mérito melhore o rendimento de alunos ou professores. Por outro lado, a recompensa individual não leva em conta o rendimento que determinado professor tenha obtido com os alunos, única maneira de medir a efetividade do direito à educação.

O segundo modelo de pagamento “por competências” foi desenvolvido por uma corrente de pensamento norte-americana nos anos 1990. Foi criada uma estrutura salarial para o sistema educativo que remunera um conjunto de habilidades e conhecimentos aplicados na prática pelo docente. O sistema proposto considera três campos de remuneração salarial: (a) Competências para a instrução (dentro das salas de aula), referentes à docência; (b) Competências em outras áreas da educação, ou seja, atividades vinculadas à escola; (c) Competência para a liderança e administração.

A formulação e o desenho desta proposta apresentam algumas características difíceis de mensurar – conforme já analisado anteriormente – que resultariam no aumento da remuneração dos docentes. Afinal, como precisar a valora-

ção das competências? Como estabelecer a relação entre tal forma de pagamento e o desenvolvimento da carreira? E ainda, quem decide sobre a

pertinência e a avaliação da competência? Provavelmente este sistema de remuneração por competência levantaria os mesmos problemas para o grupo de trabalho que aqueles verificados no pagamento por mérito.

O modelo de carreira escalonado é mais usual nas recentes concepções sobre sistemas de pagamento em organizações privadas (Morduchowicz, 2003), quando estas consideram que devem ser criadas condições que atraiam bons empregados; promovam aptidões e competências; motivem para um melhor desempenho; formem a cultura da organização; reforcem e definam a estrutura institucional. Quando aplicado à prática docente, este modelo de carreira escalonada considera estruturas salariais que levam em conta a diversidade de atividades exigidas e o conhecimento que os professores possuem e desenvolvem na prática. Assim, são considerados como critérios para a ascensão o desempenho profissional, avaliação de pais e alunos, antiguidade, elaboração de planos de ensino e objetivos anuais e a capacitação contínua. Em geral, o sistema de avaliação escalonado tem de quatro a cinco qualificações possíveis. O docente que obtiver uma avaliação inferior é rebaixado no escalão, e uma avaliação intermediária o mantém no mesmo nível.

Os requisitos para a promoção docente são a capacitação continuada e um atestado fidedigno de sua experiência. Esta carreira se estrutura em diversos níveis de dificuldades. O desempenho do professor e seu tempo de serviço são condicionantes para que este alcance o nível subsequente, que im-

plica no aumento de sua remuneração. Em relação ao pagamento por mérito



to, a carreira escalonada possui a vantagem de fazer avançar os professores que atingirem os requisitos exigidos, não havendo disputa entre eles. Na carreira escalonada, a antiguidade no cargo não é a única variável para a remuneração. Também contam os princípios de preparação profissional e desempenho.

Os modelos descritos até aqui estão entre os mais comuns nas estruturas de carreira analisadas Morduchowicz (2003), Torrecilla (2005). Para estes autores, os mecanismos tradicionais não estimulam, promovem um igualitarismo e desanimam, por omissão, a iniciativa docente.

Reafirmando o discurso de que as estruturas tradicionais de carreira (antiguidade e no tempo serviço), na prática contribuem para a desvalorização do magistério, Franco (2005) afirma que devem somar-se a essas estruturas outros tipos de avaliação de desempenho. No caso dos professores, para o autor é necessário produzir um indicador para cada docente. A sugestão é um modelo similar à avaliação de outros servidores, feita por meio do preenchimento de questionários e fichas. O risco levantado pelo próprio autor é o da burocratização desses instrumentos de avaliação ao ponto de se tornarem irrelevantes. Uma alternativa seria articulá-la com indicadores objetivos, apurados por avaliação externa sobre as escolas.

Seguindo tal tendência de análise, novas iniciativas procuram associar avaliação de desempenho a incentivos salariais. "A oferta de incentivos não se apresentava como arcabouço das políticas educacionais, havendo registros de iniciativas políticas isoladas ou pontuais de premiação de escolas, professores, ou alunos, tendo em conta, em geral os resultados pelos alunos em provas externas". Esta afirmação corrobora a existência do debate acerca do pagamento de incentivos associados ao desempenho em determinados sistemas de ensino. Para a autora, "mesmo que não se recorra às premiações, estamos convivendo com

a difusão na mídia dos resultados das provas com destaque para a classificação". (Souza, 2009. P86).

Outro elemento que está associado à aplicação de incentivos é a responsabilização (Brooke, 2006) dos professores pelos baixo rendimento, ou baixo índice nos resultados de avaliações institucionais. A prática de pagar bônus e gratificações individualiza a responsabilidade e, portanto, traz em si o conceito de que só os professores devem responder pelo fracasso

ou baixos resultados dos alunos, excluindo as demais situações que interferem na qualidade do ensino.

A avaliação do profissional da educação em si não é ruim, pois ele é executor de política pública. Portanto, não há problema em que este tenha seu desempenho avaliado. Por outro lado, o desempenho do professor está interligado a ou-

**As diretrizes nacionais para a carreira orientam que a avaliação considere o desempenho do profissional e também dos sistemas de ensino. Para a CNTE a avaliação deve ser vinculada às condições de trabalho e à transparência**



tros condicionantes de qualidade educacional mais amplos como, por exemplo, a situação socioeconômica dos alunos, condições de trabalho adequadas, infraestrutura, sem falar na forma de gestão da escola. Entretanto, como sugere Souza (2009), o aspecto a ser problematizado não é a pertinência de se desenvolverem processos sistemáticos de avaliação dos profissionais da educação, mas sim suas finalidades e, em consequência, o uso a ser feito de seus resultados.

As diretrizes nacionais para a carreira do magistério público no Brasil publicada em 2009 estabeleceram a avaliação de desempenho como um dos critérios para a progressão. Para efeito das Novas Diretrizes, a avaliação levará em consideração o desempenho do profissional do magistério e também dos sistemas de Ensino:

c) avaliação de desempenho do profissional do magistério e do sis-

tema de ensino, levando em conta, entre outros fatores, a objetividade, que é a escolha de requisitos que possibilitam a análise de indicadores qualitativos e quantitativos; e a transparência, assegurando que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema (Brasil, 2009).

Para a CNTE (2009) esse critério aponta a necessidade de vincular a avaliação do profissional às condições de trabalho e à transparência do processo. Nada impede que critérios coletivos avaliem o desempenho dos profissionais por unidades escolares, utilizando-se o IDEB, por exemplo. Mas com esta opção deve-se atentar para as condições sociais da clientela e para a estrutura escolar, a fim de não impor metas uniformes à rede e impossíveis de serem alcançadas por algumas escolas num curto prazo de tempo. Atualmente o MEC está garantindo mais investimentos para escolas com menor IDEB.

Quando as Diretrizes Nacionais apontam para análise de indicadores qualitativos e quantitativos como critério para a avaliação do desempenho, temos a indicação de que o desempenho das escolas, ou dos sistemas de ensino, nas avaliações institucionais, sejam considerados critérios de avaliação de desempenho, tanto para os profissionais quanto aos sistemas de ensino, o que pode significar para os primeiros incrementos remuneratórios e, para os últimos, ampliação de recursos financeiros

As novas diretrizes prevêem a participação democrática dos profissionais do magistério no processo de avaliação teórica e prática, que deve ser elaborado coletivamente pelo órgão executivo e pelos profissionais do magistério de cada sistema de ensino. Com relação a estes termos, a CNTE (2009) destaca que, além do processo de

delas pelas redes de ensino; desempenho dos profissionais do magistério; estrutura escolar; condições socioeducativas dos educandos; e outros critérios que os sistemas considerarem pertinentes; e os resultados educacionais da escola. (Brasil, 2009).

Neste caso, a confederação dos trabalhadores em educação apon-



mocrático, outro fator essencial refere-se à incorporação dos resultados de desempenho na carreira, a qual deve prever classes diferenciadas para o sistema de avaliação. A avaliação não pode ensejar a desfiguração da carreira, com políticas de abonos ou gratificações. Ao contrário, ela deve estimular a valorização profissional ao longo de toda a vida laboral, com perspectivas, inclusive, de aposentadoria mais digna.

Quanto aos sistemas de ensino, as Diretrizes Nacionais destacam que a avaliação deve incidir sobre todas as áreas de atuação, que compreendem a formulação das políticas educacionais; a aplicação

ta que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Plano de Ações Articuladas, já oferece uma estrutura de planejamento para os sistemas, que privilegia, inclusive, a participação social. É preciso, no entanto, que as redes de ensino se empenhem em efetivar essas orientações e em transformar os elementos em insumos para a avaliação das políticas empreendidas no âmbito de todo o sistema. Assim, o cruzamento de uma ação estratégica que prevê a instalação de bibliotecas e laboratórios em determinadas escolas, desde que cumprida, deve aferir o desempenho dos estudantes e a satisfação dos profissionais daque-



las escolas, o que contaria ponto para todos os atores (CNTE, 2009).

No plano de carreira da Rede Estadual de Ensino do Paraná (Lei Complementar 103/04) para a avaliação de desempenho, são considerados elementos como assiduidade, pontualidade, participação na elaboração de projetos pedagógicos das unidades em que o professor trabalha, ética e flexibilidade. O formulário é preenchido na escola, com a presença do colegiado e da gestão escolar. Não existe relação com desempenho do aluno ou vinculação qualquer a avaliação do sistema de ensino, conforme as diretrizes do CNE. Conforme o artigo 14, §3º, da lei estadual, a cada interstício de dois anos ficam computados até quinze pontos para avaliação de desempenho e até trinta pontos para atividades de formação e/ou qualificação profissional. Assim, a avaliação de desempenho é só mais um critério para o professor receber incentivos salariais, que aparece associado a outros elementos, como formação conti-

nuada e o cumprimento de obrigações da função pelo servidor.

As referidas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação do ano de 2009 trouxeram como critério para as progressões salariais dos professores a Avaliação de Desempenho. A CONAE (Conferência Nacional de Educação), realizada no primeiro semestre de 2010, apresentou no seu documento final o posicionamento que “a avaliação pedagógica dos profissionais da educação (na perspectiva de superação de suas dificuldades, de continuidade de sua formação e da consequente melhoria do desempenho discente) apresenta-se como instrumento de valorização profissional e aprimoramento da qualidade social da educação. Dessa forma, não se

pode atrelar a avaliação de desempenho discente a políticas de promoção salarial”.

Assim, são salutares iniciativas que procurem aflorar o debate, postulando os diversos condicionantes e possíveis consequências de se estabelecer a avaliação de desempenho como fator de incrementos à remuneração docente. Uma vez posta tal condição para a reformulação dos planos de carreira docente, nossa tarefa reside em promover discussões nos sindicatos, nas universidades, nas escolas para que possamos analisar criticamente o tema em evidência, para que com as formulações dos novos planos de carreira, postulados pelo Fundeb e pelas novas diretrizes, de fato faça valer a valorização do magistério no Brasil.

**Diana Cristina de Abreu**

*Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, pesquisadora do NuPEIUFRP e doutoranda em Educação pela UFPR.*

## Referências



- ABREU, D. C. Carreira e perfil do profissional do magistério na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: História e impacto da política brasileira de valorização do magistério. Curitiba, 2008. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ABREU, D. C. Plano de cargos, carreira e salário do magistério público de Curitiba: Uma análise do processo de construção da Lei Nº 10.190/2001. Monografia. Curitiba, 2005. 77 f. (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- BRASIL, Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. (1996). Lei 9.424/96 (FUNDEF). Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma pre-

vista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências, de 24 de dezembro de 1996. Brasília, DF.

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, CNE. Parecer n. 10/97. Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de 3 de setembro de 1992. Brasília, DF.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, CNE. Parecer n. 09/2009. Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração do Magistério Público dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de 29 de maio de 2009. Brasília, DF.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, CNE, CEB. Resolução 03/1997. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o Magistério dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, 1997. Brasília, DF.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB 02/2009. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o Magistério da Educação Básica nos Estados, do DF e dos

Municípios, 2009. Brasília, DF.

- CURITIBA, Câmara Municipal de Curitiba. Lei n. 10.190/2001. Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, de 28 de junho de 2001.
- DAVIES, Nicolas, O FUNDEF e o orçamento da educação, desvendando a caixa preta. Campinas/SP: Autores Associados. 1999.
- MELLO, M. T. L. de. Diretrizes Nacionais de Carreira: o posto e o pressuposto. In: CNTE. Cadernos de Educação. Magistério público: diretrizes para a carreira e a remuneração, Brasília, ano IV, n. 6, junho/1999. 2. ed. (Complemento do Caderno de Educação n. 6.)
- MORDUCHOWICZ, A. Carreira, incentivos e estruturas salariais docentes. PREAL/BRASIL, 2003
- VIEIRA, J. D. Piso salarial profissional nacional dos educadores: dois séculos de atraso. Brasília: LGE, 2007.
- SOUZA, M. Zakia L. Avaliação e carreira do magistério: Premiar o Mérito? in Retratos da escola/ escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação(esforce) – v. 2, n.2/3 jan/ dez. 2008 Brasília: CNTE, 2007.