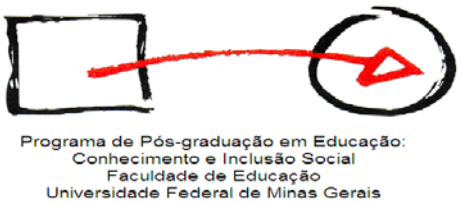


UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Fabíula Tatiane Pires

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE EM UM INSTITUTO FEDERAL MINEIRO: um estudo a partir das percepções de docentes e discentes no contexto do Sinaes

Belo Horizonte

2024

Fabíula Tatiane Pires

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE EM UM INSTITUTO FEDERAL MINEIRO: um estudo a partir das percepções de docentes e discentes no contexto do Sinaes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes

Belo Horizonte

2024

P667a
T

Pires, Fabíula Tatiane, 1980 -

Avaliação de desempenho docente em um Instituto Federal Mineiro [manuscrito]: um estudo a partir das percepções de docentes e discentes no contexto do Sinaes / Fabíula Tatiane Pires. - Belo Horizonte, 2024.
332 f.: enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Suzana dos Santos Gomes.
Bibliografia: f. 285-305.
Apêndices: f. 306-317.
Anexos: f. 318-332.
.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino superior -- Avaliação -- Teses. 3. Desempenho -- Avaliação -- Teses. 4. Ensino profissional -- Teses. 5. Prática de ensino -- Teses. 6. Professores – Condições sociais – Teses.

I. Título. II. Gomes, Suzana dos Santos. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.26

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG
Bibliotecário: Albert Michel da Silva Torres CRB6 2582/O

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA

FABÍULA TATIANE PIRES

Realizou-se, no dia 22 de fevereiro de 2024, às 14:00 horas, no Auditório Luiz Pompeu da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 947ª defesa de tese, intitulada *AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE EM UM INSTITUTO FEDERAL MINEIRO: um estudo a partir das percepções de docentes e discentes no contexto do SINAES*, apresentada por FABÍULA TATIANE PIRES, número de registro 2020651380, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Suzana dos Santos Gomes - Orientador (UFMG), Prof(a). Jose Vieira de Sousa (UNB), Prof(a). Celia Regina Otranto (UFRRJ), Prof(a). Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (UFMG), Prof(a). Maria Rita Neto Sales Oliveira (UFMG e CEFET-MG), Prof(a). Regilson Maciel Borges (UFLA).

A comissão considerou a tese: Aprovada e destacou a contribuição política, científica e pedagógica da tese para a avaliação da Educação Superior. A banca recomenda publicação no todo e de partes.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 22 de fevereiro de 2024.

Prof(a). Suzana dos Santos Gomes (Doutora)

Prof(a). Jose Vieira de Sousa (Doutor)

Prof(a). Celia Regina Otranto (Doutora)

Prof(a). Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (Doutora)

Prof(a). Maria Rita Neto Sales Oliveira (Doutora)

Prof(a). Regilson Maciel Borges (Doutor)

Documento assinado eletronicamente por **José Vieira de Sousa**, **Usuário Externo**, em 24/02/2024, às 09:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Suzana dos Santos Gomes**, **Professora do Magistério Superior**, em 24/02/2024, às 14:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Célia Regina Otranto**, **Usuária Externa**, em 25/02/2024, às 09:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Regilson Maciel Borges**, **Usuário Externo**, em 26/02/2024, às 13:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Maria do Carmo de Lacerda Peixoto**, **Usuária Externa**, em 28/02/2024, às 13:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Maria Rita Neto Sales Oliveira**, **Usuário Externo**, em 29/02/2024, às 09:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3052138** e o código CRC **E9F69DF0**.

Referência: Processo nº 23072.210361/2024-08 SEI nº 3052138

A Deus

Às minhas filhas Rafaela e Geovana

Aos meus pais Antônio e Luciléia

Ao meu marido Josué

AGRADECIMENTOS

A Deus, que não se esquece de nossos sonhos e que os realiza, mesmo quando duvidamos que seja possível. É Dele a última palavra e vem Dele toda orientação!

À professora Suzana dos Santos Gomes, pela seriedade e responsabilidade com que conduziu o processo de orientação, sempre presente e atenta a cada demanda apresentada.

Aos professores Célia Regina Otranto, Maria Rita Neto Sales Oliveria e José Vieira de Sousa, pela leitura atenta do trabalho, pelas valiosas contribuições na qualificação e pela interlocução na banca de defesa. À professora Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, pela interlocução na banca de defesa, e aos professores Savana Diniz Gomes Melo e Regilson Maciel Borges, por aceitarem participar deste momento.

Ao meu marido, Josué, por sua presença afetiva na caminhada.

Às minha filhas, Rafaela e Geovana, que me fazem querer ser melhor a cada dia, tendo a consciência de que é, pelo exemplo, que eu as tocarei.

À minha mãe, por sua intercessão constante e por sua disponibilidade em estar comigo, sempre!

Ao meu pai, que acompanhou de longe e com curiosidade tudo o que estava acontecendo.

À Raquel, que não mediu esforços para ser rede de apoio e ajudou a mãe-doutoranda a vencer os desafios, então ampliados, pela pandemia da Covid-19.

Aos meus irmãos, Francielly e Fábio, bem como às suas famílias, por serem incentivadores desse processo.

À Clarice Alves, amiga e pedagoga no IFMG que não mediu esforços e parceria para que a aprovação no doutorado se tornasse real.

Às pedagogas do IFMG: Carla, Claudiana, Andréa, Waldirene e Talita, bem como às colegas Rosângela e Josane, que se organizaram para que eu pudesse me afastar e me capacitar.

À Geralda Pena pelas leituras, conversas e pelo encorajamento no processo.

Ao IFMG *campus* Ouro Preto, nas pessoas do diretor-geral Reginato Fernandes e do diretor de Ensino Gustavo Arrighi, pela concessão dos períodos destinados à capacitação, viabilizando a conclusão deste trabalho.

Ao IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, sua equipe gestora, docentes e discentes, pela acolhida e disponibilidade em participar dessa investigação.

Aos docentes da FaE/UFMG, pelas oportunidades de aprender.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa e Ação Universitátis e aos colegas da FaE/UFMG por uma trajetória de partilhas e estudos.

Muito obrigada!

RESUMO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi concebido com a proposta de integrar, em seu processo de avaliação, tanto um caráter formativo quanto um caráter regulatório. Para cumprir esse objetivo, utiliza-se de três instrumentos avaliativos: a autoavaliação institucional, a avaliação do cursos de graduação e os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Em 2014, após revisão dos instrumentos de avaliação institucional, na Educação Superior, a dimensão política de pessoal, de carreira do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho, em que se insere a Avaliação de Desempenho Docente (ADD), objeto de investigação desta tese, passou a compor o eixo quatro, políticas de gestão. Esta pesquisa objetivou investigar as influências da política de ADD, proposta pelo Sinaes, na qualidade do trabalho dos professores que atuam nos cursos de licenciaturas do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – *campus* Barbacena. Como problema de pesquisa, focalizou-se a seguinte questão: como a política de ADD do Sinaes foi colocada em prática no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) e quais possíveis influências dessa política são identificadas na qualidade do trabalho dos professores que atuam nos cursos de licenciatura? No que diz respeito à metodologia, esta investigação se estruturou em revisão de literatura, pesquisa documental e estudo exploratório de abordagem qualitativa, cuja coleta de dados se deu por meio de aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. Quanto ao tratamento dos dados, optou-se pela análise de conteúdo orientada pelas contribuições de Bardin (2016). Consideraram-se também as contribuições de Ball (1994, 2002, 2004, 2005 e 2010), tanto no que se refere ao ciclo de políticas quanto à cultura da performatividade, possibilitando a compreensão da política de ADD como parte da política do Sinaes e das influências desta avaliação no trabalho docente. Ademais, estudos voltados para a adoção de uma perspectiva formativa do uso dos resultados da avaliação de desempenho foram referenciados como uma possibilidade de resistência à cultura performativa. Os resultados da tese indicaram que na instituição investigada, a política do Sinaes tem se convertido, estritamente, em uma política regulatória, esvaziada, em sua dimensão avaliativa mais ampla, ou seja, no levantamento e tratamento dos dados oriundos da realidade institucional. O *campus* em destaque tem se aproximado da condição de instituição de ensino, em sentido restrito, com uma atuação ainda tímida em pesquisa e em extensão. Por meio do processo de ADD implantado, é possível identificar a precarização e a intensificação do trabalho dos docentes que atuam nas licenciaturas. Processos de avaliação de desempenho estritamente regulatórios influenciam a qualidade do trabalho docente tanto em uma

dimensão performativa quanto em uma dimensão formativa, e que podem se manifestar de forma mais implícita ou mais explícita. Por fim, vale destacar que as influências performativas e formativas podem ocorrer em um mesmo processo, mas não de maneira equilibrada.

Palavras-chave: Educação Superior; Institutos Federais; trabalho docente; Avaliação de Desempenho Docente (ADD); avaliação formativa; avaliação reguladora.

ABSTRACT

The National Higher Education Assessment System (*Sinaes*) was designed with the proposal to integrate both a formative and a regulatory character into its assessment process. To achieve this objective, three assessment instruments are used: institutional self-assessment, external assessment and the results of the National Student Performance Exam (*Enade*). In 2014, after reviewing the institutional assessment instruments, in Higher Education, the dimension of personnel policies, career of the teaching staff and technical-administrative staff, their improvement, professional development and working conditions, which includes the assessment of teaching performance, the object of investigation in this thesis, became part of axis four, management policies. This research aimed to investigate the influences of the teaching performance evaluation policy, proposed by *Sinaes*, on the quality of work of teachers who work in undergraduate courses on the Barbacena *campus*, of the Federal Institute of Southeast Minas Gerais (*IF Sudeste MG*). As a research problem, the following question was focused on: how has the teaching performance evaluation policy been implemented on a *campus* of the Federal Institute of Southeast Minas Gerais and what possible influences of this policy are identified on the quality of teachers' work who work in undergraduate courses? Regarding methodology, the research was structured through a literature review, documentary research and an exploratory study with a qualitative approach whose data collection took place through the application of a questionnaire and semi-structured interviews. Regarding data processing, we opted for content analysis based on the contributions of Bardin (2016). The contributions of Ball (1994, 2002, 2004, 2005 and 2010) were also considered, both with regard to the policy cycle and the culture of performativity, enabling the understanding of the ADD policy as part of the *Sinaes* policy and the influences of this evaluation on teaching work. Furthermore, studies aimed at adopting a formative perspective on the use of performance assessment results were referenced as a possibility of resistance to performative culture. The results of the thesis indicated that: in the investigated institution, the *Sinaes* policy has been converted, strictly, into a regulatory policy, emptied, in its broader evaluative dimension, that is, in the collection and treatment of data originating from the institutional reality; the highlighted campus has approached the status of an educational institution, in the strict sense, with a still timid performance in research and extension; through the implemented ADD process, it is possible to identify the precariousness and intensification of the work of teachers who work in undergraduate courses; Strictly regulatory performance assessment processes influence the quality of teaching work in both a performative and formative dimension, which can manifest themselves in a more implicit or more explicit way.

Finally, it is worth highlighting that performative and formative influences can occur in the same process, but not in a balanced way.

Keywords: Higher Education; Federal Institutes; teaching work; teaching performance evaluation (ADD); formative assessment; regulatory assessment.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo e percentual de trabalhos sobre a ADD (2010-2022) 35
Tabela 2 – Oferta de cursos de graduação nos *campi* tradicionais do IF Sudeste MG 40
Tabela 3 – Distribuição docente por sexo e faixa etária 46
Tabela 4 – Formação inicial dos docentes IF Sudeste MG – *campus* Barbacena 47
Tabela 5 – Cursos de formação inicial dos docentes 48
Tabela 6 – Formação em nível de pós-graduação dos docentes 48
Tabela 7 – Modalidade do contrato de trabalho dos docentes 49
Tabela 8 – Atuação dos docentes dos cursos de licenciatura em outros cursos na instituição 52
Tabela 9 – Relação entre categorias primárias, intermediárias e a codificação 60
Tabela 10 – Codificação da categoria primária Sinaes 185
Tabela 11 – Codificação da categoria primária CPA/SPPD 196
Tabela 12 – Codificação da categoria primária Avaliação de Desempenho Docente 208
Tabela 13 – Atividades que expressam maior e menor qualidade do trabalho docente 241
Tabela 14 – Atitudes docentes que expressam maior e menor qualidade do trabalho docente na perspectiva do discente 243
Tabela 15 – A qualidade nos cursos de licenciatura do *campus* Barbacena 244
Tabela 16 – Trabalho docente nos cursos de licenciatura do *campus* Barbacena 257

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores dos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena (2014-2021) 43
Quadro 2 – Caracterização dos docentes entrevistados 54
Quadro 3 – Aspectos centrais para análise dos dados 56
Quadro 4 – Codificação a partir do recorte do texto da entrevista 57
Quadro 5 – Processo de constituição de categorias intermediárias 59
Quadro 6 – Processo de construção das categorias finais 63
Quadro 7 – Contexto de influência internacional e nacional na política de avaliação da Educação Superior brasileira nas décadas de 1960 a 1990 78
Quadro 8 – Contexto da produção textual da política do Sinaes 92
Quadro 9 – Notas técnicas sobre a avaliação institucional (2014) 99
Quadro 10 – Organização do ensino secundário e profissional na Reforma Capanema 150
Quadro 11 – Oferta de Educação Superior no contexto da Educação Profissional (1969-2008) 155
Quadro 12 – Cursos ofertados pelo IF Sudeste MG (2014) 177
Quadro 13 – Titulação docente por vínculo empregatício – *campus* Barbacena 178
Quadro 14 – Docentes que atuam nos cursos de licenciaturas do *campus* Barbacena 179
Quadro 15 – Objetivos da Avaliação de Desempenho Docente 206
Quadro 16 – Atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura do *campus* Barbacena 258

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de experiência dos docentes 50
Gráfico 2 – Unidades de registro por categoria primária 62

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Mapa dos *campi* do IF Sudeste MG.....176

LISTA DE SIGLAS

ADD	Avaliação de Desempenho Docente
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANDES	Associação Nacional de Docentes
ANDIFES	Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APL	arranjos produtivos locais
BASis	Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Curso
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
GT	Grupos de Trabalho
IACG	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação

IES	Instituição de Educação Superior
IF Sudeste MG	Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais
IF Sul de Minas	Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFs	Institutos Federais
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PID	Plano Individual do Docente
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PREAL	Programa de Reformas Educacionais na América Latina
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAD	Relatório de Atividades Docentes
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
RID	Relatório Individual Docente
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SENETE	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPA	Subcomissão Própria de Avaliação
SPPD	Subcomissão Permanente de Pessoal Docente

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 22

2 METODOLOGIA DE PESQUISA 28

2.1 O problema de pesquisa 28

2.2 Revisão de literatura 32

2.3 Pesquisa documental 35

2.4 Pesquisa de campo: instrumentos de coleta de dados, caracterização do campo e dos participantes e procedimentos de análise dos dados 37

2.4.1 Instrumentos de coleta de dados 37

2.4.2 O campo da pesquisa: o Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais – campus Barbacena 39

2.4.2.1 Os cursos de licenciatura no campus Barbacena 41

2.4.2.2 A coleta de dados no campus Barbacena 44

2.4.2.3 Os docentes participantes da pesquisa 45

2.4.2.3.1 Perfil geral e acadêmico 46

2.4.2.3.2 Perfil de atuação profissional 49

2.4.2.3.3 Perfil acadêmico e profissional dos docentes 53

2.4.2.4 Os discentes participantes da pesquisa 55

2.4.3 A análise de dados 55

3 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) 66

3.1 A abordagem do ciclo de políticas: aproximações 66

3.2 Avaliação da Educação Superior no contexto internacional 72

3.3 A política de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) 73

3.3.1 O contexto de influência do Sinaes 74

3.3.2 O contexto de produção textual 84

3.3.3 O contexto de prática 95

3.4 Síntese 104

4 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 107

4.1 Avaliar, regular e supervisionar 107

4.2 A política de avaliação de desempenho docente 111
4.3 A Avaliação de Desempenho Docente da Educação Superior nas produções acadêmicas 114
4.4 A construção de uma cultura de avaliação formativa nas Instituições de Ensino Superior e o caráter formativo da Avaliação de Desempenho Docente 120
4.4.1 Avaliação formativa 124
4.5 A regulação da Avaliação de Desempenho Docente pela consolidação da cultura da performatividade 125
4.5.1 A cultura da performatividade: tecnologia política de autorregulação 129
4.5.1.1 Implantação da cultura performativa: privatização endógena e exógena 130
4.5.1.2 Subjetividades docente, fabricações e visibilidade 132
4.5.1.3 Profissionalismo, reprofissionalização, desprofissionalização 135
4.6 A categoria qualidade no trabalho docente na educação superior 137
4.7 Síntese 143
5 O CONTEXTO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL NO BRASIL E O *LÓCUS* DE INVESTIGAÇÃO 145
5.1 Considerações preliminares 146
5.1 Marcos regulatórios da Educação Profissional Federal no Brasil ... 149
5.2 A política de criação dos Institutos Federais no contexto da expansão da educação superior no Brasil: um olhar a partir da abordagem do ciclo de políticas 157
5.2.1 O contexto de influência e de estratégia política que orientou a constituição dos Institutos Federais 157
5.2.2 O contexto de produção do texto da política que cria os Institutos Federais 162
5.2.3 O contexto de prática e de resultados da política que criou os Institutos Federais 165
5.3 Licenciaturas nos Institutos Federais 171
5.4 Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais – *campus* Barbacena e os cursos de licenciaturas 175

5.5 Síntese.....180
6 A POLÍTICA DO SINAES E A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO IF SUDESTE MG – *CAMPUS* BARBACENA 183
6.1 A política do Sinaes no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena.....184
6.1.1 A regulação do Sinaes e o enfraquecimento da avaliação no IF Sudeste MG – campus Barbacena.....200
6.1.2 O processo de consolidação do Instituto Federal como modelo alternativo à universidade de pesquisa.....203
6.2 A política institucional de Avaliação de Desempenho Docente no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena.....205
6.2.1 O contexto de produção do texto da política de Avaliação de Desempenho Docente no IF Sudeste MG – campus Barbacena.....230
6.2.2 O contexto de prática da Avaliação de Desempenho Docente no IF Sudeste MG – campus Barbacena.....234
6.2.3 O contexto de resultados da política de Avaliação de Desempenho Docente: entre o real e o vir a ser.....236
6.3 Síntese.....239
7 SENTIDOS DE QUALIDADE E O TRABALHO DOCENTE NO IF SUDESTE MG – *CAMPUS* BARBACENA 240
7.1 Qualidade docente e qualidade do trabalho docente: influências da Avaliação de Desempenho Docente.....240
7.1.1 Qualidade em disputa: aspectos formativos X aspectos performativos.....253
7.2 O trabalho docente nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena.....257
7.2.1 A intensificação e a precarização do trabalho docente nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – campus Barbacena.....274
7.3 Síntese.....277
8 CONCLUSÃO 278
REFERÊNCIAS.....285
APÊNDICE A – Pesquisas sobre a Avaliação de Desempenho Docente na Educação Superior.....306
APÊNDICE B – Questionário docente.....307

APÊNDICE C – Questionário discente 312
APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada com docentes 315
APÊNDICE E – Entrevista com gestores 316
APÊNDICE F – Entrevista com membros CPA ou equivalente 317
ANEXO A – Parecer COEP 318
ANEXO B – Autorização para a pesquisa IF Sudeste MG – *campus* Barbacena 324
ANEXO C – Carta de anuência 325
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .. 326
ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) adaptado para o meio digital 328
ANEXO F – Relatório de atividades docentes – IF Sudeste MG 330

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) no contexto de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia mineiro, nomeado apenas como Instituto Federal (IF). O interesse pela temática da ADD, particularmente dos docentes que atuam em um IF, mantém relação direta com a minha área de formação e campo de atuação profissional. Sou graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), mestra em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Atualmente, exerço a função de pedagoga no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), *campus* Ouro Preto, atuando junto aos docentes e aos discentes, participando, entre outras atividades, como vice-coordenadora do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente *Diálogos*. Esse programa propõe atividades de formação pedagógica diversificadas, segundo as necessidades formativas identificadas pelos docentes da instituição, e se efetiva por meio de palestras, debates e oficinas colaborativos, dialógicos e de adesão voluntária, possibilitando que os professores se assumam sujeitos de seu processo formativo.

De maneira geral, a ADD nos IFs mineiros [1] se efetiva visando o desenvolvimento na carreira tanto para promoção – passagem do servidor de uma classe para a outra subsequente, no nível inicial de vencimento –, quanto para a progressão – passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro da mesma classe, atendendo-se, portanto, ao previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), especificamente o inciso IV, do artigo 67, que diz da progressão funcional baseada em titulações e na avaliação de desempenho. Nessas instituições, a ADD pode ser entendida, tal como expresso em seus documentos regulamentadores, como processo ou procedimento com vistas ao aprimoramento das competências necessárias para o bom desempenho da função, possibilitando o acompanhamento da atuação individual e institucional, cujo objetivo é o cumprimento de metas estabelecidas.

[1] Minas Gerais conta com cinco Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com estrutura multi*campi.* A regulamentação da ADD de cada um desses IFs pode ser verificada nos seguintes documentos: IF Sudeste de Minas Gerais de Minas (2013), IFNMG (2013), IFTM (2014), IFSUL de Minas (2015) e IFMG (2020).

Além do acompanhamento da atuação individual do docente, a ADD contribui, acrescida de outros aspectos a serem observados, para o acompanhamento do desempenho institucional feito pela equipe gestora. Na Educação Superior, particularmente, a ADD se insere em uma política de avaliação institucional mais ampla. A partir de 2004, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Brasil, 2004a), todas as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a ser examinadas e a ter o resultado de sua avaliação subsidiando o processo de regulação e supervisão da Educação Superior. Na prática, os resultados orientam o processo de credenciamento e renovação de credenciamento de IES, e ainda a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. Basicamente, a avaliação da Educação Superior é composta por três instrumentos: a autoavaliação institucional, a avaliação dos cursos de graduação e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). É justamente na primeira etapa da avaliação da Educação Superior, a saber, a autoavaliação institucional, que se insere a ADD.

Por sua vez, os IFs, criados em 2008 (Brasil, 2008a), ao ofertarem Educação Superior, Básica e Profissional, foram equiparados às universidades federais no que se refere à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de Educação Superior, logo, submetidos à avaliação do Sinaes. Contudo, essa equiparação não considerou as particularidades dos IFs que os diferenciam das universidades federais, entre eles: os requisitos de ingresso, a carreira, a atuação docente diversificada e verticalizada e a interlocução direta com o mundo do trabalho e com os eixos tecnológicos. A equiparação dos IFs às universidades federais, segundo os mesmos critérios de avaliação, pode implicar, tal como identificado nos estudos de Baccin e Shiroma (2016), a presença nos IFs de um trabalho docente intensificado e precarizado. A intensificação pode ser caracterizada pelo trabalho de natureza diversa, como ensino nos diferentes níveis e modalidades, pesquisa, extensão e gestão. Por sua vez, a precarização é identificada pela jornada de trabalho que por vezes extrapola a fixada no contrato, pelo número insuficiente de docentes em relação ao número de alunos matriculados ou ainda por contratos precários de professores substitutos. Para as autoras,

> a criação e expansão dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, afirma a Educação Profissional e Tecnológica como uma

> política pública […]. Todavia, os investimentos para a formação e qualificação da força de trabalho, no contexto apresentado das relações de produção capitalista, acontecem para adaptar ainda mais os trabalhadores a esta ordem e não para melhorar as suas vidas (Baccin; Shiroma, 2016, p. 143).

Acrescentem-se ainda, no que se refere à docência na Educação Superior nos IFs, as contribuições de Silva e Melo (2018), que destacam que nessas instituições encontra-se um significativo número de professores com dedicação exclusiva, mas que não dispõem de tempo e condições, de infraestrutura e de material para realização de atividades de pesquisa e extensão. Falta de preparação dos docentes para lidar com a complexidade do ensino nos diferentes níveis e modalidades. Vinculação entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e os arranjos produtivos locais (APL), que pode ocorrer de forma acrítica, com o entendimento de que se trata de preparação para o mercado de trabalho. O processo de avaliação externa, que tem "colocado os docentes à mercê da burocracia institucional, do produtivismo acadêmico, da pressão psicológica, da intensificação do trabalho e, na maioria das vezes, da frustração" (Silva; Melo, 2018, p. 8). Ou seja, o governo impõe metas, mas não oferece condições para que elas sejam alcançadas, e, na sequência, avalia os docentes com base no alcance ou não dessas metas, responsabilizando-os e, por vezes, punindo-os.

Diante do exposto, e considerando o contexto diferenciado de atuação dos professores dos IFs e sua submissão aos mesmos critérios de avaliação do Sinaes, questionou-se: como a política de ADD do Sinaes foi implementada no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) e quais possíveis influências dessa política são identificadas na qualidade do trabalho dos professores que atuam nos cursos de licenciatura? Quais mudanças o professor percebeu no trabalho docente, na Instituição, ao participar do processo de ADD?

Os estudos sobre a avaliação de desempenho de docentes que atuam na Educação Superior, destacados nesta tese a partir da revisão de literatura, centraram suas análises e discussões: 1) no entendimento da ADD como instrumento orientador do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e da gestão institucional; 2) na participação discente no processo de ADD, uma etapa que, se realizada de forma orientada, esclarecida e responsável, tem o potencial de propiciar o aperfeiçoamento da formação docente e a melhoria da prática pedagógica; 3) nos resultados da ADD, tanto no que se refere à sua divulgação para o docente avaliado

de maneira mais célere, para que possa corrigir pontos frágeis, quanto na busca coletiva por melhores resultados; 4) no contexto da pós-graduação em atividades de docência, mas também de produção científica. Algumas lacunas de investigação foram identificadas: não foram localizados estudos que relacionassem os resultados da ADD ao planejamento e gestão dos cursos de graduação, em especial aqueles de formação docente. De igual modo, não houve o registro de pesquisas que relacionassem a ADD e a valorização da carreira do magistério, para além de ganhos de progressão ou promoção. Não foram identificados estudos que investigassem uma possível influência da ADD na qualidade do trabalho docente. É sobre essa terceira lacuna que esta tese procurou trazer contribuições para o entendimento e a análise.

A revisão de literatura realizada fez não apenas um levantamento bibliográfico, coletando referências disponíveis sobre temática ainda pouco estudada, mas, também a partir dessas possibilitou, uma revisão de escopo, que resumiu não só o conteúdo trazido pela literatura, mas também orientou as escolhas metodológicas. Dentre elas, destacam-se: a utilização de questionários e entrevistas semiestruturada com a comunidade acadêmica, particularmente, gestores, docentes, discentes e membros de comissões afins à temática da ADD.

No que se refere à estruturação dos capítulos, esta tese se organizou por esta introdução, acrescida de seis capítulos e das considerações finais, além das referências bibliográficas, dos apêndices e dos anexos. O capítulo “Metodologia de pesquisa”, a partir da definição do problema de pesquisa, anunciou a tese bem como os objetivos gerais e específicos. Além disso, três etapas integradas de pesquisa foram explicitadas: a revisão de literatura, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Caracterizaram-se o campo e os instrumentos para a coleta e análise de dados. Por fim, explicitou-se o processo de definição de categorias primárias, intermediárias e finais que possibilitaram a interpretação dos dados empíricos coletados.

O terceiro capítulo, intitulado “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)”, analisou a política de avaliação institucional, apreendendo os conceitos de ADD e de qualidade presentes no Sinaes. Subdividido em seções, a primeira apresentou, em linhas gerais, a política do Sinaes; a segunda trouxe uma aproximação ao ciclo de políticas, tomado como referência para análise da política do Sinaes; a terceira trouxe a interpretação dos três contextos principais da política

do Sinaes; e, por fim, realizou-se uma síntese com vistas a responder ao objetivo anunciado no capítulo, explicitando, entre outros, que o Sinaes se inseriu em uma arena de disputas explicitadas na formulação do texto da política, mas também em seu contexto de prática. Ademais, os conceitos de ADD e de qualidade não são facilmente identificáveis na política. Para se aproximar deles, é preciso a identificação de pistas deixadas ao longo das sucessivas legislações publicadas.

O quarto capítulo, intitulado “A avaliação de desempenho docente na Educação Superior”, articulou-se ao anterior com o objetivo de apreender os conceitos de ADD e de qualidade no Sinaes. Também estruturado em seções, discutiu a política de ADD. Apresentou as contribuições das produções acadêmicas sobre o tema, em que se destacam os trabalhos dos autores Embiruçu, Fontes e Almeida (2010), Barcelos (2017), Bordini (2017), Rizotto (2020), Tahim (2011), Matuichuk e Silva (2013), Oliveira (2014), França (2018), Silva (2019), Grohmann e Ramos (2012) e Gosling (2019). Discutiu a cultura da performatividade dentro do processo de ADD. E trouxe elementos para a constituição de uma cultura avaliativa com vistas ao processo formativo da ADD. Assim como no capítulo anterior, encerrou-se com uma síntese que confirma a não explicitação no Sinaes dos conceitos de ADD e de qualidade, nas lacunas das legislações editadas, multiplicam-se entendimentos e práticas mais estreitamente vinculados à perspectiva reguladora, mas que em momentos pontuais podem ser também mais formativos.

O quinto capítulo, denominado “O contexto político da Educação Profissional federal no Brasil e o *lócus* de investigação”, contextualizou a inclusão da Educação Superior na EPT federal na perspectiva dos marcos regulatórios, bem como situou os IFs no contexto de expansão da Educação Superior no Brasil e apresentou as licenciaturas dentro da institucionalidade dos IFs, encerrando-se, novamente, com uma síntese, que explicita o caráter dual da EPT no país, bem como evidencia como os IFs se constituíram em um modelo alternativo às universidades federais, sob o discurso de que seriam estruturas de menor custo, com alcance em todo o território nacional. Ademais, localiza-se que a inserção de cursos da Educação Superior em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) se deu em um momento anterior à criação dos IFs.

O sexto capítulo, “A avaliação de desempenho docente no Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais – *campus* Barbacena”, apresentou e analisou os dados coletados no campo empírico em diálogo com o referencial teórico adotado. Nele, as

seções foram intituladas pela categoria inicial a que se referiam, as categorias intermediárias foram exploradas no interior de cada seção, e, para concluir, as categorias finais corresponderam às interpretações realizadas. As discussões desse capítulo centram-se na análise da política do Sinaes e da política institucional de avaliação de desempenho docente no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena. Os resultados indicaram que o contexto de prática do Sinaes na instituição pesquisada fortalece a dimensão reguladora, em detrimento da dimensão avaliativa com levantamento de dados da realidade institucionais. De igual forma, a política institucional da ADD é marcada pelo aspecto regulatório da carreira, sendo os momentos formativos escassos e não consolidados.

O sétimo capítulo soma-se ao anterior, completando a análise dos dados empíricos à luz do referencial teórico e metodologia adotados. Nele, discutem-se os sentidos da qualidade para os docentes que atuam nas licenciaturas do *lócus* investigado, bem como identificam-se no trabalho docente características de sua intensificação e precarização. Para os docentes, os sentidos da qualidade aproximam-se das finalidades dos IFs, do trabalho realizado pelo docente e também de atributos pessoais do professor. Nota-se que a não explicitação do sentido institucional de qualidade pode criar entre docentes avaliados e avaliadores alguma tensão no processo de ADD. A intensificação, seguida da precarização do trabalho docente, por sua vez, foi identificada tanto a partir de medidas regulatórias que provocam ajustes no trabalho docente, quanto pelo pouco financiamento, investimento e recursos humanos para manutenção de todas as atividades previstas para a carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico.

Por fim, na “Conclusão”, os objetivos geral e específicos foram retomados em diálogo com as contribuições trazidas pelo percurso investigativo, as influências do processo de ADD na qualidade do trabalho docente são colocadas em evidência, assim como uma síntese dos resultados obtidos que indicam a necessidade de novas investigações, especialmente no contexto dos IFs.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa. A abordagem é qualitativa, mas não se pretere de dados quantitativos, que dão sustentação às análises empreendidas. Pesquisas qualitativas demandam a observação de alguns aspectos essenciais, visando dar credibilidade ao processo de construção do conhecimento e validação dos resultados. Assim, Flick (2009) afirma que o pesquisador deve fazer escolhas adequadas no que se refere aos métodos, teorias e abordagens, reconhecendo sempre as diferentes perspectivas sobre o problema investigado, além dos limites da investigação e de sua contribuição para o processo de produção do conhecimento.

A observação desses elementos inspirou o cumprimento de três etapas integradas: a elaboração de revisão de literatura, que possibilitou o conhecimento de pesquisas sobre a temática, bem como a identificação de lacunas de estudos; a realização de investigação documental para a compreensão da inserção da ADD na política do Sinaes; e a realização de pesquisa de campo, a fim de conhecer as diferentes perspectivas daqueles que colocam em prática a política de ADD.

Quanto à organização, este capítulo está estruturado em seções, além desta introdução. A primeira seção delimita o problema de pesquisa, anuncia a tese e define os objetivos; a segunda explicita o processo de realização da revisão de literatura – em termos quantitativos, os resultados indicam que é pequena a produção acadêmica sobre a ADD na Educação Superior; a terceira apresenta a pesquisa documental e as fontes utilizadas para compreender o movimento de incorporação da ADD na política do Sinaes, e dessa ao microcontexto dos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena; e a quarta explicita a definição do campo empírico e justifica a escolha apresentando, em linhas gerais, a instituição e seus cursos de licenciatura, além de descrever o processo de análise dos dados, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016).

2.1 O problema de pesquisa

Os Institutos Federais (IFs) originaram-se de instituições tradicionais na oferta de formação técnica, com uma identidade fortemente marcada pelo contexto local em que se encontravam instaladas e que, por meio de uma chamada pública, foram

convidadas a aderirem a uma nova proposta do governo que alterou não só a sua identidade, como também o seu fazer institucional e pedagógico. Vale destacar que o convite feito àquelas instituições, posteriormente, converteu-se em uma convocação para a adesão com o discurso de que seriam, para os IFs, os maiores investimentos feitos pelo governo, no que se refere à EPT.

Pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008a), os IFs são considerados instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, especializadas na oferta de EPT em diferentes níveis e modalidades. Para fins de regulação, avaliação e supervisão, os IFs e seus cursos superiores são equiparados às universidades federais. No entanto, no que se refere à promoção de cursos, não gozam da mesma autonomia que as universidades federais, pois, pela referida lei, devem reservar 50% de suas vagas para a oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para alunos concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos, e 20% para cursos de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Matemática, Ciências e para a Educação Profissional (EP). Além dessas obrigatoriedades de oferta relacionadas às vagas, os IFs devem propiciar Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores, cursos superiores em tecnologia, bacharelados e engenharias. Na pós-graduação, por sua vez, estão previstos provimentos de cursos *lato sensu* e *stricto sensu.* Os IFs diferem ainda das universidades federais pela prática de pesquisas aplicadas que estimulam o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e que devem ter seus benefícios ao alcance das comunidades. Já os projetos de extensão articulam-se ao mundo do trabalho e aos segmentos sociais.

Além da oferta de cursos e da natureza dos projetos de pesquisa e extensão dos IFs, outra peculiaridade que os diferem das universidades federais encontra-se na carreira de seus docentes. Nos IFs, os docentes pertencem à carreira de professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), diferente daqueles que atuam na Educação Superior. Para Dal Ri e Floro (2015), a carreira de docente da EBTT foi uma estratégia encontrada pelo governo para que os professores aderissem à proposta de criação dos IFs. Segundo as autoras, essa carreira goza de mais *status* que a carreira de professor da Educação Básica Federal, aproximando-se da docência universitária. Acrescente-se ainda que, segundo as autoras,

construiu-se um discurso de valorização do magistério nessas instituições pela ADD, que se encontra vinculada à progressão na carreira.

Dal Ri e Floro (2015) identificam semelhanças e diferenças entre as carreiras docentes da EBTT e do magistério superior. Entre as semelhanças, apresentam: a necessidade do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão; a equiparação na avaliação da titulação dos docentes com a finalidade de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de cursos; e os critérios de aferição de produtividade paritários. Entre as diferenças, indicam, como principal fator, o viés tecnológico. A carreira de professor da EBTT enfatiza a qualificação profissional e a difusão da ciência e da tecnologia. Outro importante critério de diferenciação se dá no ingresso na carreira, visto que, para o docente universitário, tem-se como pré-requisito o diploma de doutorado[2] e, para o docente da carreira da EBTT, o diploma de graduação.

Soma-se o fato de que, com a possibilidade de oferta nos IFs de cursos *stricto sensu*, essas instituições passam a ser avaliadas e reguladas também pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os resultados dessa avaliação são tomados como orientadores de políticas públicas para o segmento da pós-graduação e também de ações voltadas para a concessão de bolsas de estudos, auxílios e apoios. Para Silva (2009), o elemento-chave no processo de avaliação dos cursos de pós-graduação é o docente, em especial o do quadro permanente da instituição, pois está com ele a responsabilidade do conceito obtido pelo programa. Nesse sentido, a autora identificou que houve o aumento da carga horária de aulas dos docentes, tanto nos cursos de graduação quanto na pós-graduação, além de maior exigência quantitativa no que se refere ao número de publicações, especialmente em periódicos reconhecidos internacionalmente – uma combinação que aponta para a intensificação do trabalho docente marcado pela competitividade e pela quantificação. Nessa perspectiva, a ADD, no contexto da Educação Superior, a depender dos usos que se fazem de seus resultados, pode ser tomada com vistas a responsabilizar o docente pelo desempenho da instituição e/ou de seus cursos e programas.

[2] A Lei nº 12.772, de dezembro de 2012 (Brasil, 2012a), em seu artigo 8º, embora defina como pré-requisito para o ingresso no magistério superior o título de doutor, permite à Instituição Federal de Educação, em seu edital, dispensar e substituir esse título pelo de mestre, especialista ou graduado, “quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior” (Brasil, 2012a).

Portanto, considerando que os IFs: a) precisam cumprir objetivos diversos; b) estão submetidos ao mesmo processo de avaliação das universidades federais; c) possuem uma carreira para o magistério diferente da carreira universitária; d) têm um campo de atuação docente diversificado, que, a depender do contexto, tal como identificado por Silva (2015), pode caracterizar um trabalho docente marcado pela intensificação e pela precarização – é que se problematiza: como a política de ADD foi implementada em um *campus* do IF Sudeste MG e que possíveis influências podem ser identificadas na qualidade do trabalho docente?

A esta questão principal acrescentam-se outras, de estudos, que contribuíram com a investigação e com as reflexões realizadas: a ADD implantada nessa Instituição está mais fortemente orientada pela política do Sinaes e/ou CAPES ou por um critério de progressão e/ou promoção na carreira? Como esses possíveis objetivos distintos dialogam e influenciam a qualidade do trabalho docente?

Diante dos questionamentos, e considerando, tal como Oliveira (2018, p. 13), a possibilidade de a avaliação institucional, e nela a ADD, provocar mudanças "no *modus operandi* das instituições educativas e no *habitus* professoral, especialmente em termos de aquisição de novas disposições acadêmicas e de gestão pedagógica", entendendo *habitus*, tal como definido por Pierre Bourdieu, como o

> sistema das disposições socialmente construídas que, enquanto estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (Bourdieu, 2007, p. 191).

Assim, o *habitus* professoral compreende os modos de perceber, de ser e de sentir dos professores, que os levam a agir de determinada forma diante de um contexto, considerando tanto os aspectos individuais quanto os de sua socialização coletiva. A presente tese assume que o processo de ADD influencia a qualidade do trabalho docente daqueles que atuam em cursos de licenciatura e que passam pelo processo. As influências serão mais reguladoras quanto mais os resultados da ADD satisfizerem exclusivamente os interesses do mercado, quantificando os critérios mais bem pontuados e atendidos, ou que visarem apenas progressões e/ou promoções na carreira. No entanto, essas influências tendem a ser mais formativas quanto mais os resultados forem tomados como diagnóstico da realidade e orientadores de ações futuras, como, por exemplo, no Desenvolvimento Profissional

Docente (DPD). No entanto, as influências poderão ainda ocorrer de forma concomitante, ou seja, de maneira reguladora-formativa, em que os docentes e a comunidade acadêmica em geral, sem preterirem o atendimento aos critérios reguladores, avançam e os qualificam, interpretando-os à luz de seu contexto institucional em uma perspectiva formativa.

Como o objeto de estudo deste trabalho tem relação com um ambiente que guarda certa proximidade com o contexto de atuação profissional da pesquisadora, optou-se por realizar esta investigação em um IF diferente daquele em que ela atua como pedagoga, garantindo certo distanciamento e maior liberdade nas reflexões. Esta pesquisa investiga a ADD do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Como objetivo geral, investigaram-se as influências da política de ADD proposta pelo Sinaes na qualidade do trabalho dos professores que atuam nos cursos de licenciaturas do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos três objetivos específicos:

a) analisar a política de avaliação institucional proposta pelo Sinaes, apreendendo os conceitos de ADD e de qualidade;
b) investigar o processo institucional de implantação da ADD no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena;
c) identificar e analisar as possíveis influências da ADD na qualidade do trabalho dos professores que lecionam nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena.

2.2 Revisão de literatura

A revisão de literatura, primeira etapa de realização deste trabalho, permitiu à pesquisadora, segundo Echer (2001), familiarizar-se com os textos antes mesmo que o tema estivesse bem definido – e “do confronto da opinião de diferentes autores nasce uma posição a respeito de um determinado assunto. Com isso, abandonam-se algumas ideias, acrescentam-se novas, reformulam-se outras” (Echer, 2001, p. 8). Sousa, Oliveira e Alves (2021) acrescentam que se trata de uma fase relevante da pesquisa científica, pois por meio dela aprofunda-se e atualiza-se o conhecimento sobre o tema a ser investigado.

Para esta pesquisa, a revisão de literatura compreendeu o período de 2010 a 2022. Esse intervalo foi considerado relevante, pois contemplou a consolidação do Sinaes bem como a dos IFs como espaço privilegiado para oferta de Educação Superior. De maneira particular, como se verá adiante, a partir de 2010, os três cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, *lócus* deste estudo pesquisa, já possuíam atos autorizativos.

Inicialmente, com o objetivo de conhecer os periódicos em que a temática da avaliação de desempenho docente, na Educação Superior era divulgada, fez-se uma busca exploratório na Scientific Electronic Library Online (SciELO), uma plataforma integradora dos dados científicos. Após esse levantamento exploratório, identificaram-se os periódicos em que as publicações foram realizadas, e na sequência optou-se por aqueles avaliados com o Qualis A*,* particularmente no que se refere à temática das políticas educacionais, e Qualis B, no que se refere aos estudos sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), assegurando, assim, artigos em periódicos melhores avaliados segundo critérios definidos pela CAPES.

Segundo Mattar e Ramos (2021), a revisão de literatura, etapa inicial de uma pesquisa científica, pode ser de diferentes tipos e também cumprir diferentes objetivos. Para esta tese, optou-se por uma revisão do tipo levantamento bibliográfico, a fim de coletar referências sobre a temática da ADD na Educação Superior brasileira. No entanto, segundo os autores, o produto de um levantamento bibliográfico pode se dar em forma de listas, ao que esta investigação avançou, procedendo ainda a uma revisão por eles denominada de *revisão de escopo*. A revisão de escopo, de acordo com Mattar e Ramos (2021), tem como objetivo construir o conhecimento sobre determinado tema e/ou assunto, há um aprofundamento nas análises e na discussão do material. Ao resumir a literatura encontrada, afirmam, buscam-se as lacunas e as oportunidades para novas investigações. Ademais, esse procedimento pode auxiliar o investigador na definição da metodologia que melhor se apresenta ao problema e aos objetivos de pesquisa.

O levantamento de teses e dissertações, assim como de artigos científicos publicados em periódicos e anais de eventos, foi realizado por meio de consulta:

a) à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e ao catálogo de teses e dissertações da CAPES, uma vez que são as principais plataformas de divulgação das pesquisas defendidas no país;

b) aos artigos completos apresentados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – grupos de trabalho (GT) nº 5, Estado e Política Educacional, e nº 11, Política de Educação Superior –, por serem um importante momento de construção coletiva e divulgação de resultados de pesquisas;
c) aos periódicos classificados com Qualis A1: Ensaio – *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*; Avaliação – *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas); *Educação e Pesquisa*; *Revista Brasileira de Educação*; com Qualis A2: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*; e com Qualis B2: *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, por reunir artigos inéditos sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), *lócus* privilegiado nesta pesquisa.

Os critérios adotados para a seleção e a inclusão dos trabalhos foram: 1) na BDTD e no portal CAPES – a presença do descritor “avaliação de/do desempenho docente”, preferencialmente no título, mas aceito também em qualquer campo; 2) nos periódicos foram lidos todos os títulos dos textos publicados, selecionando-se aqueles que indicaram, os termos “avaliação de/do desempenho docente”; 3) nas reuniões da ANPEd foram consultados todos os trabalhos completos, selecionando-se, pelo título, aqueles que apresentaram os descritores citados. Após a seleção dos estudos, procedeu-se à leitura dos resumos, no caso das teses e dissertações, e dos artigos completos publicados tanto nos periódicos quanto nos anais.

Vale destacar, ainda, que durante a leitura do material destacado no momento dessa revisão, outros trabalhos foram identificados, abordando direta ou indiretamente a temática, servindo de base para as reflexões empreendidas na tese. No entanto, não foram incorporados à revisão, por não atenderem a algum dos critérios definidos na etapa de seleção.

Durante o levantamento bibliográfico, identificaram-se que, em ambos os portais de teses e dissertações, alguns trabalhos foram duplicados na própria plataforma, aumentando a quantidade total da busca. Outros não possuíam divulgação autorizada e não foram, portanto, contemplados na leitura. A maior parte dos estudos se repetem nas plataformas e foram contabilizados uma única vez para a realização desta pesquisa. Quando iniciada a busca pelo descritor “avaliação de desempenho docente” na plataforma da CAPES, a pesquisa posterior, com o descritor “avaliação do desempenho docente”, não acrescentou nenhum novo

trabalho. A Tabela 1 expressa a pequena produção acadêmica brasileira sobre a ADD na Educação Superior.

Tabela 1 – Quantitativo e percentual de trabalhos sobre a ADD (2010-2022)

Fontes	Total	ADD na Educação Superior[3]	%
Artigos	2.518	3	0,12
Teses	6	0	0
Dissertações	31	9	29,03

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os dados da Tabela 1 revelam que, mesmo em fontes diretamente voltadas para as políticas públicas educacionais e para os diferentes estudos sobre a Educação Superior, ainda é reduzido o número de investigações sobre a ADD. Em um intervalo de 12 anos não foram localizadas teses com a temática da ADD no contexto da Educação Superior, o que vai ao encontro do reduzido número de artigos publicados no período, e o interesse maior pelo objeto da ADD na Educação Superior concentrou-se nos cursos de mestrados, haja vista o número de dissertações no período. No entanto, o resultado desses estudos não tem sido amplamente divulgado, em especial no que se refere às publicações acadêmicas, de artigos em periódicos. Tal constatação tornou mais pertinente e desafiador o desenvolvimento desta pesquisa. O Apêndice A apresenta os trabalhos selecionados para esta pesquisam com o descritor “avaliação de/do desempenho docente”.

Após a leitura dos resumos, das dissertações, das teses e dos artigos completos dos periódicos e anais, identificou-se o objeto de estudo bem como os resultados alcançados, o que possibilitou a realização de algumas aproximações entre os trabalhos. A análise dos estudos destacados encontra-se no Capítulo 4, que discute a ADD na Educação Superior.

2.3 Pesquisa documental

A pesquisa documental, etapa importante para esta investigação, iniciou-se tal como a fase de revisão de literatura, ainda na elaboração do projeto de pesquisa

[3] Os quantitativos expressam apenas os estudos que integram a revisão de literatura. Aqueles que tratavam da temática, mas que não possuíam divulgação autorizada, não foram inseridos na tabela.

– ambas ocorreram de forma integrada. Em fase preliminar, foi possível identificar, pelas contribuições trazidas pelos estudos selecionados na revisão de literatura, documentos oficiais que poderiam auxiliar na compreensão da política de ADD no Sinaes.

Cellard (2012) indica cinco dimensões a serem consideradas, preliminarmente, para um exame crítico dos documentos. A primeira refere-se ao contexto social e global em que o documento foi produzido e no qual estava imerso o autor. A segunda diz sobre o próprio autor, sua identidade e a relação com o documento produzido. A terceira diz sobre a autenticidade e a confiabilidade do texto manifestadas, entre outras características, pela qualidade das informações apresentadas. A quarta diz sobre a natureza do texto, ou sobre o gênero textual. A quinta e última diz sobre os conceitos-chave e a lógica interna do texto, uma relação entre os sentidos das palavras e os significados discutidos. Observadas essas dimensões, realizou-se a análise documental, que, segundo Cellard, passa pela reunião de todas as partes, pela desconstrução dessas partes e pela reconstrução, com vistas a responder ao questionamento inicial. Pela leitura repetida, o pesquisador toma consciência de similitudes, das relações e das diferenças entre os documentos, o que lhe permite uma reconstrução admissível e confiável.

As fontes documentais usadas nesta pesquisa são caracterizadas, ainda de acordo com Cellard (2012), como primárias, uma vez que são produzidas diretamente por aqueles envolvidos no fato, tratando-se de documentos escritos e públicos. De maneira geral, os gêneros textuais destacados para este estudo foram: leis, portarias, relatórios e orientações governamentais e/ou de organismos internacionais, roteiros de orientação elaborados por instituições governamentais e projetos institucionais. A análise documental sobre a avaliação da Educação Superior e a ADD, nesse nível, foi complementada pelo exame da produção bibliográfica sobre a temática, o que permitiu atender às dimensões indicadas por Cellard (2012).

Em linhas gerais, os documentos evidenciados cumprem o objetivo de assegurar a compreensão da incorporação da ADD ao Sinaes. Por eles, é possível perceber os interesses e os paradigmas de avaliação em disputa, instrumentos e procedimentos avaliativos, além de viabilizarem diferentes usos dos resultados daquela avaliação. Considerando ainda os documentos referentes ao microcontexto do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, identificaram-se a concepção e a finalidade

da ADD presentes à época de sua institucionalização naquele IF, e ainda permitiram explicitar a interpretação do papel da ADD traduzida no texto de cada um dos projetos pedagógicos dos três cursos de licenciatura do *campus*.

2.4 Pesquisa de campo: instrumentos de coleta de dados, caracterização do campo e dos participantes e procedimentos de análise dos dados

2.4.1 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa de campo foi definida como uma das etapas deste estudo. De forma integrada às outras duas etapas (revisão de literatura e pesquisa documental), utilizou-se dos seguintes instrumentos para a coleta de dados: questionário docente (Apêndice B), questionário discente (Apêndice C), entrevista semiestruturada com docentes (Apêndice D), gestores (Apêndice E) e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA), ou outra equivalente (Apêndice F).

Gil (1987) apresenta algumas vantagens para a utilização do questionário em pesquisas, entre elas, o alcance de um número significativo de pessoas, a garantia do anonimato e a reduzida influência do pesquisador sobre as respostas dos participantes. O questionário docente foi elaborado com questões agrupadas em blocos: 1) dados de identificação do perfil; 2) dados sobre a formação acadêmica; 3) dados sobre a atuação profissional; 4) dados sobre a avaliação institucional; 5) dados sobre a ADD. O questionário discente, por sua vez, foi organizado em três blocos: 1) dados de identificação do perfil; 2) dados sobre a avaliação da Educação Superior; 3) dados sobre a avaliação de desempenho docente.

Dentre as principais contribuições da aplicação do questionário docente nesta pesquisa, destacam-se: 1) a caracterização do perfil acadêmico e de atuação profissional dos docentes que atuam nas licenciaturas e que orientaram a composição da amostra, além do convite feito a oito docentes para a fase de entrevistas. Segundo Bardin (2016), uma amostra rigorosa é representativa de parte do universo inicial e, nesse sentido, permite que os resultados sejam generalizados para o todo; 2) o contato anterior à realização das entrevistas com as percepções dos docentes sobre a avaliação institucional e a ADD possibilitou o levantamento de hipóteses que puderam ser exploradas na fase de entrevistas, entre elas, a conjectura de que a ADD no Sinaes é pouco conhecida e explorada na instituição e

a suposição de que a ADD na instituição era tomada exclusivamente para fins reguladores de progressão na carreira; 3) por fim, foi possível conhecer, na perspectiva dos docentes, diante da diversificação de seu trabalho, as atividades que têm o potencial de revelar a qualidade do trabalho docente.

Ao se considerar que os discentes no IF Sudeste MG participam da ADD, optou-se por aplicar o questionário àqueles que ocupassem espaços de representação estudantil, tais como colegiados de curso, conselho acadêmico, diretório acadêmico, Comissão Própria de Avaliação (CPA), Subcomissão Permanente de Pessoal Docente (SPPD), entre outros afins à instituição. Essa escolha se justificou porque entende-se que, nos locais coletivos, é possível construir uma avaliação – inclusive a de desempenho docente – mais formativa, reflexiva e orientadora de processos e programas de DPD. Para identificá-los, solicitou-se à pedagoga que acompanha os cursos de graduação a lista com os nomes e os e-mails institucionais. Na sequência, o “e-mail convite” foi feito a cada um deles. Embora o questionário *on-line* tenha ficado disponível para respostas por um período de sete meses, de outubro de 2022 a maio de 2023, apenas oito estudantes o responderam. Apesar do número restrito de participantes, foi possível conhecer, pela perspectiva deles, quais as atividades desempenhadas pelos professores que são capazes de revelar a qualidade do trabalho docente.

No que se refere à utilização de entrevistas, ainda segundo Gil (1987), como instrumento para a coleta de dados, está a possibilidade de oferecerem informações em profundidade. Os professores convidados a participarem da fase de entrevistas já haviam sinalizado no questionário interesse e disponibilidade para colaborarem nesse momento.

Conforme as respostas do questionário, foi possível conhecer as licenciaturas em que os docentes lecionavam, bem como a experiência em cargos de gestão e a presença deles na CPA ou na SPPD. O convite para participação da entrevista foi feito a nove docentes. Todos atuavam ou já haviam atuado nas licenciaturas. Aqueles que, no momento da pesquisa, não atuavam em cursos de licenciatura, informaram que se encontravam em cargo de gestão, o que possibilitava a contratação de professor substituto para que se dedicassem integralmente ao cargo assumido. Foram convidados dois gestores, dois coordenadores de curso e um vice-coordenador – cada um deles de uma licenciatura específica, um membro da CPA e três docentes – um de cada licenciatura. Desses, apenas um docente do Curso de

Ciências Biológicas não deu retorno sobre o convite, e portanto não deu continuidade a sua participação.

As entrevistas aconteceram nos seguintes meses e anos: novembro de 2022, dezembro de 2022, fevereiro de 2023 e março de 2023. Os dias e os horários foram indicados pelos entrevistados, de acordo com suas disponibilidades. Assim, as entrevistas aconteceram pela manhã, tarde e noite. Por opção deles, as conversas foram realizadas pela plataforma Microsoft Teams, sendo autorizadas a gravação e a posterior transcrição. Após transcritas, as entrevistas totalizaram 75 páginas e passaram a compor o *corpus* submetido à análise.

2.4.2 O campo da pesquisa: o Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais – campus Barbacena

Em 2021, o Brasil contava com 38 IFs. Para proceder à escolha do IF, realizou-se pesquisa exploratória sobre a regulamentação da ADD em 5 IFs mineiros. O estudo revelou que o IF Sudeste MG é um dos IFs mineiros pioneiros na regulamentação da ADD, com data de 2013, como se verifica na Resolução CONSU nº 027, de 13 de novembro de 2013 (IF Sudeste de Minas Gerais, 2013). Logo, havia a possibilidade de encontrar nesse IF um processo de ADD mais consolidado. Assim, optou-se por realizar a investigação no IF Sudeste MG, mais precisamente no *campus* Barbacena. À semelhança do que está regulamentado para os outros IFs mineiros, a ADD é parte dos critérios para promoção e progressão na carreira docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Logo, ao eleger o IF Sudeste MG, tem-se um campo com mais tradição na ADD e que se aproxima dos outros IFs mineiros quanto à utilização dos resultados da ADD para fins de progressão funcional.

Definido o IF, ainda em um momento exploratório, buscou-se conhecer a oferta de cursos superiores, em especial das licenciaturas, em cada um dos *campi* mais tradicionais daquele IF. A opção pelos *campi* mais tradicionais ou antigos se justificou pela tradição na oferta de EP, principal característica diferenciadora dos cursos dos IFs, segundo Dal Ri e Floro (2015), daqueles ofertados, por exemplo, nas universidades federais. O IF Sudeste MG é composto por uma reitoria e dez *campi.* No momento de sua criação, segundo consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (IF Sudeste de Minas Gerais, 2014), uniram-se três antigas

instituições federais: a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, o Colégio Técnico Universitário, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora, e o CEFET de Rio Pomba, além da criação de um novo *campus* na cidade de Muriaé. Essas instituições, após a promulgação da Lei n° 11.892 (Brasil, 2008a), receberam nova denominação e passaram a ofertar cursos de graduação, conforme se vê na Tabela 2:

Tabela 2 – Oferta de cursos de graduação nos *campi* tradicionais do IF Sudeste MG[4]

Campus	**Licenciaturas**	**Bacharelados**	**Tecnólogos**	**Total**
Barbacena	3	4	4	11
Juiz de Fora	2	4	1	7
Rio Pomba	2	7	-	9
Muriaé	1	1	2	4

Fonte: Dados do *site* do IF Sudeste MG (2022).

O *campus* Barbacena[5] foi escolhido como campo empírico desta pesquisa segundo os seguintes critérios: tradição na oferta de EP; concentração do maior número de cursos superiores, em especial das licenciaturas; oferta de duas licenciaturas nas áreas de Ciências, conforme prevê a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008a). As licenciaturas ofertadas no *campus* são: Ciências Biológicas, Química e Educação Física. Acrescente-se, no tocante à formação dos docentes efetivos que atuam no *campus*, que, segundo o PDI (IF Sudeste de Minas Gerais, 2014, p. 285), em 2013, 17% eram especialistas, 57% eram mestres e 25% eram doutores. Logo, 82% dos docentes efetivos possuíam formação acadêmica em pós-graduação.

Em sua estrutura organizacional, o *campus* conta com um diretor-geral e cinco diretorias sistêmicas de: administração, desenvolvimento institucional, ensino, extensão e pesquisa, inovação e pós-graduação. A Diretoria de Ensino é composta por nove coordenações, destacando-se, dentre elas, a Coordenação Geral de Cursos de Graduação.

[4] Informações disponíveis no *site* oficial do IF Sudeste MG: https://www.ifsudestemg.edu.br (acesso em 29 nov. 2022).

[5] Localizado na cidade de mesmo nome, na Rua Monsenhor José Augusto, nº 204, São José, Barbacena (MG), CEP 36205-018. Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/barbacena/institucional/diretorias-sistemicas. Acesso em: 29 nov. 2022.

2.4.2.1 Os cursos de licenciatura no campus Barbacena

A opção pelos cursos de licenciatura, em especial os oferecidos por IFs, justificou-se pelo interesse da pesquisadora em aprofundar os estudos sobre formação docente. Soma-se a isso o fato de que a lei de criação dos IFs prevê a obrigatoriedade de 20% da oferta de vagas dessas instituições em licenciaturas.

Como já citado, o *campus* Barbacena oferta três cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Educação Física e Química. Segundo o PDI (IF Sudeste de Minas Gerais, 2014), são presenciais, com entrada anual de uma turma em cada curso. O curso de Educação Física é ministrado nos períodos da manhã e da tarde, já os de Ciências Biológicas e Química são oferecidos no período noturno.

No que se refere ao número de vagas para estudantes ingressantes, havia, conforme o PDI, uma programação para que os cursos de Ciências Biológicas e Educação Física disponibilizassem, em 2020, 40 vagas, e o de Química, 36 vagas. Ainda de acordo com o PDI (IF Sudeste de Minas Gerais, 2014, p. 97, 107), para as licenciaturas do *campus* Barbacena, havia uma projeção de ampliação percentual de matrículas de alunos ingressantes, que passariam de 7,27%, em 2014, para 14,75%, em 2019.

Em relação às vagas totais ofertadas no *campus* em cursos presenciais, como os são as licenciaturas, havia uma projeção de pequena redução percentual para 2019 em comparação a 2014. Em 2014, os cursos de licenciatura correspondiam a 21,02% das vagas da instituição. Em 2019, foi projetado o percentual de 19,39% e a inclusão de cursos de pós-graduação que ainda não eram oferecidos em 2014.

A licenciatura em Química, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (IF Sudeste de Minas Gerais, 2021), foi autorizada em 20 de agosto de 2009, cujo tempo mínimo de integralização é de 4 anos e 6 meses. Já as licenciaturas em Educação Física e em Ciências Biológicas, segundo os seus PPCs (IF Sudeste de Minas Gerais, 2015, 2020), foram autorizadas em 8 de setembro de 2010, e ambas podem ser integralizadas em um período mínimo de 5 anos. As três licenciaturas possuem regime de matrícula semestral.

Os três cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena são avaliados nacionalmente conforme estabelece o Sinaes, o que inclui a autoavaliação do curso e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Por sua vez,

no âmbito institucional, os PPCs são tomados como referencial, além de serem objeto de avaliação contínua nas reuniões pedagógicas do Núcleo Docente Estruturante (NDE), no Colegiado do Curso e na autoavaliação institucional. Já a avaliação docente é citada nos PPCs (IF Sudeste de Minas Gerais, 2015, 2020, 2021) para fins de progressão funcional. O PPC do curso de licenciatura em Química dá pistas de que a ADD pode aproximar-se de uma cultura performativa, atrelando a ideia de produtividade ao ensino, como se explicita no trecho: “Os dados dão condições aos professores de refletir sobre a sua produtividade com relação ao ensino e de replanejar suas atividades, de modo que favoreça o processo ensino-aprendizagem” (IF Sudeste de Minas Gerais, 2021, p. 35).

Nos PPCs das licenciaturas em Educação Física e em Ciências Biológicas, encontram-se sinais de uma avaliação de caráter mais formativo. Explicita-se, no PPC do curso de Educação Física, que a “avaliação se dá de forma participativa, coletiva, livre de ameaças, crítica e transformadora dos sujeitos envolvidos e de toda a instituição” (IF Sudeste de Minas Gerais, 2015, p. 113). E ela acontece em diferentes momentos: a) a avaliação dos docentes por disciplina é semestralmente realizada pelos discentes, coordenadores e docentes; b) a avaliação do curso em reuniões do NDE e Colegiado; c) a avaliação do curso pelos discentes; d) e a avaliação institucional geral. No PPC do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, destaca-se que os dados da avaliação “dão condições aos professores de refletirem sobre a sua prática docente e de replanejarem suas atividades, de modo que favoreça o processo de ensino-aprendizagem” (IF Sudeste de Minas Gerais, 2020, p. 49).

A análise integrada dos dados dos questionários e das entrevistas poderá confirmar ou não as pistas identificadas nos textos dos PPCs. No Quadro 1 apresenta-se uma síntese dos principais indicadores alcançados pelos cursos da instituição.

Quadro 1 – Indicadores dos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena (2014-2021)

Licenciatura	Indicadores	Ano/conceito[6]			
		2014	2015	2017	2021[7]
Ciências Biológicas	CC	4	-	-	-
	CPC	-	-	3	-
	Enade	5	-	3	3
	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD[8])	-	-	3	3
Educação Física	CC	3	3	-	-
	CPC	-	-	3	-
	Enade	4	-	3	3
	IDD	-	-	3	3
Química	CC	3	3	-	-
	CPC	-	-	3	-
	Enade	4	-	3	3
	IDD	-	-	3	3

Fonte: Dados do Cadastro e-MEC[9] (2022).

O indicador Conceito de Curso (CC) é obtido no processo de reconhecimento e/ou no de renovação dos cursos de graduação. Composto por etapas, o processo culmina com um relatório da comissão de avaliadores produzido com base em uma visita *in loco*. Nele constam informações relacionadas à realidade dos cursos percebida pelos avaliadores, e é assim que é gerado o CC, em cinco níveis de graduação. O conceito 3 indica qualidade satisfatória.

Por sua vez, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um indicador de qualidade cujo cálculo está atrelado ao Enade, ao valor agregado pelo processo formativo e a informações referentes às condições de oferta do curso – entre essas condições, têm-se corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos. O CPC varia em uma escala de 1 a 5 e apresenta uma prévia da situação dos cursos de graduação no país. As graduações que obtêm conceito igual ou superior a 3 podem optar por não receberem visita dos avaliadores externos – nesse caso, o CPC se converte em conceito permanente. Os cursos com conceito permanente

[6] O quadro expressa apenas os indicadores divulgados no Cadastro e-MEC, quando não foram expressos utilizou-se (-).

[7] Em 2020 por razão da pandemia de covid-19 não houve o Enade, sendo este adiado para o ano de 2021.

[8] Indicador que mensura "o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)". Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/indicador-de-diferenca-entre-os-desempenhos-observado-e-esperado-idd. Acesso em: 29 nov. 2022.

[9] Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Disponível em: https://emec.mec.gov.br. Acesso em: 29 nov. 2022.

igual a 3 atendem plenamente aos critérios de qualidade para seu funcionamento, e aqueles com conceito 5 são considerados como de excelência, uma referência para os demais.

Pela análise é possível concluir que os cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena contam com os requisitos mínimos exigidos pelo MEC, tendo os indicadores CC e CPC como critérios de qualidade para funcionarem.

2.4.2.2 A coleta de dados no campus Barbacena

A pesquisa de campo iniciou-se em julho de 2021, ainda no período pandêmico da covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2. Respeitando os protocolos de distanciamento social, o contato inicial com o IF Sudeste MG – *campus* Barbacena foi realizado de forma remota, sem, contudo, deixar de garantir o cumprimento de todos os princípios de ética na pesquisa.

Após a aprovação no Comitê de Ética[10] da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (Anexo A), o projeto foi submetido ao Comitê de Comunicação e Marketing do IF Sudeste Minas Gerais, como procedimento padrão da instituição. Para submissão e aprovação do estudo na instituição, foram apresentados o parecer do Comitê de Ética da UFMG bem como o resumo do projeto de pesquisa. Depois da autorização, tal como indicada no e-mail que consta no Anexo B, o comitê do IF Sudeste MG solicitou que fosse redigida uma mensagem a ser encaminhada à comunidade acadêmica do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena. Nessa mensagem, deveria ser apresentada, de forma suscinta, a pesquisa, além de caracterizar os docentes com o perfil definido para a participação do estudo, a saber, professores que atuavam nos cursos de licenciatura, gestores e ex-gestores e membros da CPA ou outra equivalente. Deveria destacar ainda que a adesão se daria de forma voluntária.

Nesse e-mail, segundo as orientações repassadas pela instituição, deveria constar um *link* para que os docentes manifestassem o interesse em participar da pesquisa, e assim seria possível estabelecer contato posterior. Além da carta de anuência assinada pela diretora do *campus* (Anexo C), a pesquisa foi proposta aos participantes mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

[10] O projeto de pesquisa foi aprovado pelo COEP segundo o Parecer nº 4.785.853, de 16 de junho de 2021.

(TCLE) (Anexo D), o qual passou por adaptações para possibilitar que assinatura fosse feita digitalmente (Anexo E).

A primeira fase de coleta de dados no campo, a saber, a aplicação dos questionários, aconteceu no período de distanciamento social provocado pela pandemia da covid-19. Como consequência, não foi possível, nesse primeiro momento, o contato direto entre a pesquisadora e os participantes do estudo, tornando ainda mais desafiador o processo de interação e de aceite deles. Como estratégia para vencer essa dificuldade, utilizou-se o recurso denominado bola de neve,[11] que consiste basicamente no uso de cadeias de referência em que um sujeito indica outro, com perfil semelhante, para o convite de participação na pesquisa. Uma segunda estratégia adotada foi solicitar à pedagoga que acompanha os cursos de licenciatura uma lista nominal dos docentes, seguida do e-mail institucional, para um convite personalizado para participação na pesquisa.

Concomitantemente, enquanto se faziam os convites aos docentes, realizou-se um pré-teste do questionário docente com três professores do IF Sudeste MG que atuavam em *campus* distinto ao indicado nesta pesquisa, logo submetidos à mesma política de ADD daquele IF e que participaram voluntariamente do pré-teste. Entre as contribuições dessa etapa preliminar de aplicação do teste, ressaltam-se: a indicação de um tempo médio para as respostas – aproximadamente 12 minutos; a reescrita de algumas questões, de forma a deixá-las mais claras para a compreensão do respondente; e a formatação final do instrumento.

2.4.2.3 Os docentes participantes da pesquisa

De acordo com os PPCs de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, a instituição contava com 50 docentes atuantes, sendo que um professor podia, inclusive, atuar em mais de um curso. Assim, foi feito um levantamento em cada um dos PPCs para identificar os nomes dos docentes e evitar a duplicação de e-mails convites para a participação na pesquisa. O questionário foi enviado por e-mail aos 50 docentes, dos quais 25 aceitaram respondê-lo.

[11] O recurso bola de neve foi utilizado para a aplicação tanto do questionário docente quanto o do discente.

De acordo com os dados obtidos, foi possível traçar o perfil acadêmico e profissional dos professores, o que, posteriormente, permitiu a definição de características da amostra de docentes entrevistados.

2.4.2.3.1 Perfil geral e acadêmico

No que se refere à faixa etária e ao sexo, os dados da Tabela 3 evidenciam a existência de um quadro docente jovem e formado, em sua maioria, por mulheres.

Tabela 3 – Distribuição docente por sexo e faixa etária

Faixa etária	Feminino	%	Masculino	%	Total	%
31-39	9	36	4	16	13	52
40-50	4	16	3	12	7	28
51-60	2	8	2	8	4	16
Mais de 60	0	0	1	4	1	4
Total	15	60	10	40	25	100

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Entre os participantes, 60% são do sexo feminino. A distribuição por sexo nesses cursos difere da divulgada no Censo da Educação Superior de 2019 (Inep, 2020b), em que a maioria dos docentes que lecionavam nesse nível em instituições públicas eram do sexo masculino. Uma possível justificativa para essa diferença pode estar na feminização da docência. Os dados da pesquisa revelam que a maioria dos respondentes do questionário possuem formação inicial em cursos de licenciatura. Em seus estudos, Gatti e Barreto (2009, p. 161) já anunciavam que “75,4% dos estudantes (desses cursos) são mulheres”.

Ressalta-se que, em relação à faixa etária, se tem um quadro de jovens docentes, sendo que 52% deles possuíam, à época de aplicação do questionário, idade inferior a 40 anos. Perfil esse semelhante ao dos professores que atuam na Educação Superior em instituições públicas, tal como indicado no Censo da Educação Superior de 2019. A presença de um grupo docente jovem pode ter relação com a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), que demandou a contratação de docentes com formação pedagógica para atuarem na Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT).

Quanto ao perfil de formação acadêmica, a Tabela 4 explicita que a maior parte dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura no IF Sudeste MG –

campus Barbacena possui formação inicial em cursos de licenciatura ou em licenciatura/bacharelado.

Tabela 4 – Formação inicial dos docentes IF Sudeste MG – *campus* Barbacena

Formação inicial	Número	%
Licenciatura	12	48
Licenciatura e bacharelado	11	44
Bacharelado	2	8
Total	25	100

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com esses dados, é possível afirmar que o perfil acadêmico dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura do IF se alterou desde a sua criação. Em pesquisa realizada por Otranto (2013), em um período de recente criação dos IFs, a autora identificou um número significativo de professores atuando nos IFs em cursos de licenciatura sem formação pedagógica, uma condição com implicações para os cursos de licenciatura, entre elas, a oferta, por exemplo, de disciplinas de natureza pedagógica por professores sem formação. No entanto, o contexto atual das licenciaturas no *campus* Barbacena indica que 92% dos docentes que nelas atuam possuem formação inicial para a docência. A equiparação dos IFs às universidades federais para fins de avaliação, regulação e supervisão, acrescida da obrigatoriedade de oferta de cursos de licenciatura, favoreceu essa guinada na formação docente. As transformações ocorridas no quadro de docente do *campus* em função da formação inicial podem ser exemplificadas pela fala da Profa. Luísa:

> quando eu cheguei aqui, fui dar aula de Didática, de Práticas Pedagógicas. Dei aula de outras áreas que já não estava com muita afinidade mais, então, no início, foi muito desafiador. Hoje a gente conta com uma profissional que tem mestrado na área de Educação em Química. Têm professores que dão as aulas de Didática, que dão as aulas especializadas, na parte de Educação em si, mas, quando cheguei, a gente passou por essas demandas de ter que dar aulas daquilo que precisasse. É uma característica que aconteceu com os cursos dos Institutos Federais, porque iniciou e tinha que atender todas as demandas. Foi uma experiência que foi muito desafiadora, e, vendo a pessoa com a formação adequada trabalhando, você fala: "meu Deus, o que que eu fiz?". É muito desafiador se você não tem uma equipe com a capacitação adequada. Hoje já cheguei numa situação que fico com as minhas aulas na área de Química Analítica, então me sinto tranquila, tenho confiança no que estou fazendo. Acho que uma equipe com a qualificação adequada para o quê precisa desempenhar (Profa. Luísa).

A Tabela 5 detalha a formação inicial dos docentes por curso. Há significativa diversidade quanto à formação entre os professores daquele *campus.*

Tabela 5 – Cursos de formação inicial dos docentes

Curso	Licenciatura	Licenciatura e bacharelado	Bacharelado
Educação Física	2	2	-
Matemática	1	-	-
Ciências Biológicas	2	1	-
Pedagogia	2	-	-
Geografia	1	-	-
Letras	2	-	-
Filosofia	1	-	-
Psicologia	1	-	-
Química	-	6	-
Farmácia-Química e Biologia	-	1	-
Ciências Sociais	-	1	-
Enfermagem	-	-	1
Estatística	-	-	1
Total	**25**		

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Segundo a natureza dos cursos de formação inicial, é possível identificar que, em sua maioria, mantém relação com o campo de atuação no magistério superior no *campus* Barbacena. Embora se identifique uma diversidade de cursos, estes estão em áreas afins às licenciaturas ou estão nas mesmas áreas daquelas ofertadas. Outra informação relevante é dada pela formação em nível de pós-graduação, expressa na Tabela 6.

Tabela 6 – Formação em nível de pós-graduação dos docentes

Pós-graduação	Quantidade	%
Doutorado ou mestrado em outra área	19	76
Doutorado em Educação	2	8
Mestrado em Educação	3	12
Especialização *lato sensu* em outra área	1	4
Total	**25**	**100**

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A análise da Tabela 6 revela que o somatório dos percentuais de docentes que possuem Doutorado em Educação ou Mestrado em Educação iguala-se a 20%, demonstrando que há, entre os docentes das licenciaturas, professores que, em sua trajetória formativa, dedicaram-se a investigar questões próprias da área da

educação. A maioria, no entanto, 76%, possui mestrado ou doutorado em outras áreas do conhecimento. Somando-se os percentuais dos docentes com mestrado ou doutorado, independentemente da área de concentração, tem-se um total de 96% de docentes com formação acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu.*

O perfil acadêmico dos docentes que atuam nas licenciaturas do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, no que se refere à formação em nível de pós-graduação, aproxima-se daquele apontado no Censo da Educação Superior de 2019 (Inep, 2020b). À época, 94,4% dos docentes que atuavam nas universidades possuíam formação em cursos de mestrado ou doutorado.

Entre os docentes que indicaram ter cursado mestrado ou doutorado em outra área, três [12] tiveram, nesse estágio de formação, experiência com a área da educação, o que amplia o percentual de 20% de docentes com formação *stricto sensu* em educação para 32%. Justifica-se essa diferença: 1) pelo comando da questão que solicitava a indicação do maior título; 2) pela nomenclatura de o curso trazer o termo “educação” como concentração, e não como ênfase; 3) pela maior identificação pessoal do docente com as disciplinas específicas de sua formação.

2.4.2.3.2 Perfil de atuação profissional

Os docentes que atuam nos IFs estão inseridos na carreira do magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). O ingresso na carreira se dá mediante a aprovação em concurso público de provas ou provas e títulos, tal como previsto na Lei nº 12.772, de 28 dezembro de 2012 (Brasil, 2012a). A Tabela 7 apresenta a modalidade do contrato de trabalho dos docentes que atuam nas licenciaturas do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena.

Tabela 7 – Modalidade do contrato de trabalho dos docentes

Modalidade do contrato de trabalho	Número	%
Professor efetivo com dedicação exclusiva	22	88
Professor efetivo sem dedicação exclusiva	1	4
Professor substituto	1	4
Professor visitante	1	4
Total	**25**	**100**

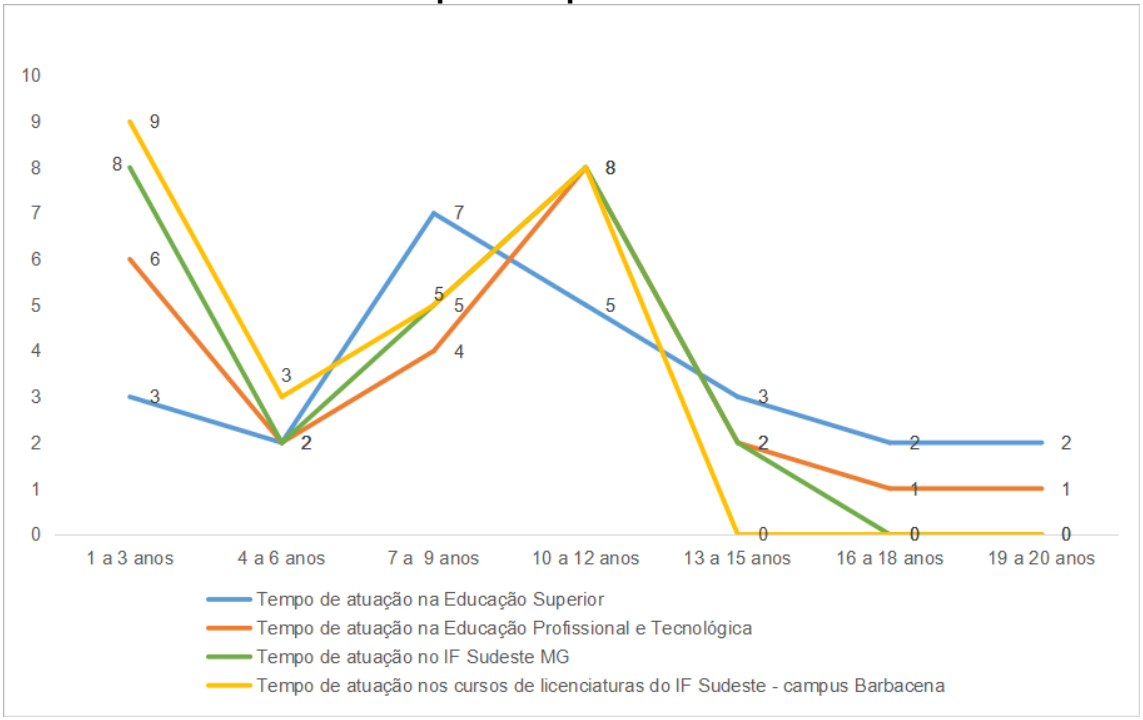
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

[12] Os cursos indicados foram: Doutorado em Psicologia e Mestrado em Educação Física; Mestrado em Química, com concentração em Educação Química; Doutorado em Clínica Médica; e Mestrado em Educação Física.

As informações expressas no Tabela 7 revelam que 92% dos docentes se enquadram como professores efetivos da instituição, dos quais 88% possuem o regime de dedicação exclusiva, e, portanto, devem desenvolver atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

No que se refere ao tempo de atuação na docência, buscou-se conhecer o tempo de experiência desses docentes na Educação Superior, na EPT, no IF Sudeste MG e nas licenciaturas do *campus* Barbacena. O Gráfico 1 apresenta o tempo de experiência e nos permite algumas interpretações importantes.

Gráfico 1 – Tempo de experiência dos docentes[13]



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ao se analisar o gráfico, é possível perceber pontos de convergência e/ou de aproximação entre os tempos de atuação na Educação Superior, na EPT, no IF Sudeste MG e nos cursos de licenciaturas do *campus* Barbacena, colocando essa instituição como um importante espaço de socialização profissional no que se refere à Educação Superior e à experiência em cursos de formação docente. Reconhecer a importância dessa instituição e da experiência em seus cursos de licenciatura é concordar que

[13] Um docente participante não respondeu ao tempo de atuação na Educação Superior e na EPT, justificando que seu cargo na instituição é de técnico em assuntos educacionais. No entanto, eventualmente, atua como docente nos cursos de licenciaturas.

> para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão (Tardif, 2011, p. 48).

Os professores que atuam nos cursos de licenciatura possuem considerável tempo de experiência na docência de Educação Superior: 19 docentes possuem mais de 7 anos de experiência. Com um quantitativo um pouco menor, mas ainda em maioria, 16 docentes possuem tempo de atuação na EPT igual ou superior a 7 anos. Esse tempo de atuação na EPT coincide para 15 docentes com o tempo de atuação no IF Sudeste MG.

Sobre a atuação nos cursos de licenciaturas do *campus* Barbacena, 12 docentes possuem tempo de experiência igual ou inferior a 6 anos, o que pode ser entendido como contratações recentes, possível reflexo da expansão dos IFs e da criação desses cursos em atendimento ao previsto na Lei nº 11.892 de 2008 (Brasil, 2008a). O ingresso de 13 docentes no IF Sudeste MG é coincidente com o tempo de atuação deles nos cursos de licenciaturas do *campus* Barbacena, o que pode dar pistas de uma demanda inicial de professores para os cursos autorizados em 2009 e 2010, já que esse grupo possui tempo de atuação no IF Sudeste MG igual ou superior a 10 anos, período aproximado da criação dos cursos de licenciaturas.

Tomando como referência a instituição do primeiro curso de licenciatura no *campus* Barbacena, autorizado em 2009, têm-se 12 anos desde a criação. Entre os docentes das licenciaturas, 8 atuam nas licenciaturas desse *campus* desde a criação do curso.

Entre as finalidades e características dos IFs, de acordo com a Lei nº 11.892 de 2008, constam a promoção da “integração e a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (Brasil, 2008a, art. 6º, § III). A otimização de pessoal, nesse sentido, passa por uma diversificação da atuação docente. Assim, o professor pode atuar nos diferentes níveis e modalidades da EPT.

A Tabela 8 explicita o percentual de docentes que atuam nas licenciaturas do IF Sudeste MG concomitantemente a outros níveis e/ou cursos, tomando como

referência apenas as atividades de ensino, não estando, nesta tabela, contabilizadas as atividades de pesquisa, extensão e/ou gestão.

Tabela 8 – Atuação dos docentes dos cursos de licenciatura em outros cursos na instituição

Cursos de atuação profissional	Total de respondentes	Quantidade[14]	%
Cursos Técnicos Integrados e Subsequentes	25	19	76
Cursos Superiores de Bacharelado e/ou Tecnólogo		13	52
Pós-graduação		1	4

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Os percentuais expressos na tabela confirmam que os docentes que atuam nos cursos de licenciatura também possuem atividades de ensino em diferentes segmentos. Como se vê, 76% lecionam em cursos técnicos de nível médio (integrados e subsequentes),[15] 52% em cursos de bacharelado e/ou de tecnólogo e 4% em curso de pós-graduação – Especialização em Planejamento e Gestão de Áreas Naturais Protegidas. Entre os respondentes, nenhum atua em cursos de Educação a Distância ou em cursos de FIC.

No entanto, além das atividades de ensino, a atuação docente nos IFs passa por atividades de gestão. Atualmente, 32% dos docentes que estão nos cursos de licenciatura exercem algum cargo de gestão, mesmo percentual daqueles que já atuaram em outros momentos. Ou seja, 64% desses docentes possuem algum tipo de experiência com a gestão do *campus,* em funções como as de coordenador e vice-coordenador de curso de graduação, coordenador institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), coordenador de pós-graduação, coordenador-geral de graduação, diretor de ensino, pró-reitor de ensino, diretor-geral, coordenador de cursos técnicos, coordenador do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE), diretor de extensão, coordenador de projetos de extensão, coordenador de ensino, coordenador de inovação.

[14] Um professor pode atuar em mais de um curso ou ainda em mais de um nível, por esse motivo o somatório nesta coluna ultrapassa os 25 docentes respondentes.

[15] Os cursos técnicos integrados de nível médio são aqueles em que o aluno cursa concomitantemente, na mesma instituição, tanto o Ensino Médio quanto a Educação Profissional Técnica de nível médio. Já os cursos técnicos subsequentes são destinados aos alunos que concluíram o Ensino Médio e que buscam uma formação técnica de nível médio. Ambos conferem ao estudante ao final do curso o diploma de técnico.

Na coleta de dados, por meio do questionário, não foram abordadas questões referentes à atuação dos docentes em atividades de pesquisa em extensão, o que demonstra um limite desse instrumento para a caracterização da prática dos participantes.

2.4.2.3.3 Perfil acadêmico e profissional dos docentes

A partir dos dados coletados sobre o perfil acadêmico e de atuação profissional dos docentes que lecionam nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, foi possível identificar que, em alguns aspectos, esse perfil se aproxima do quadro dos docentes que lecionam no magistério superior, em especial nas universidades públicas, instituições a que os IFs são equiparados para fins de avaliação, regulação e supervisão, mas também há pontos de diferenciação, trazendo elementos da singularidade dessas instituições. Entre os pontos de aproximação, tem-se: um perfil docente jovem, com titulação de mestre e/ou doutor. Entre os pontos de diferenciação, tem-se: a docência nas licenciaturas daquele *campus* exercida, em sua maioria, por mulheres com formação inicial em cursos de licenciatura e com uma prática diversificada no ensino tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior.

O conhecimento do perfil dos docentes que atuam nas licenciaturas permitiu a definição de características do grupo de docente convidado a participar da etapa de entrevistas. Para tanto, foram observadas as fases indicadas por Bardin (2016) para que os dados pudessem ser tratados à luz da *análise de conteúdo*.

Para garantir o cumprimento da regra da representatividade, o grupo de docentes selecionados se constituiu: por professores que atuam ou atuaram em pelo menos uma das três licenciaturas, garantindo assim que todas as licenciaturas estejam representadas; a maioria dos entrevistados é do sexo feminino; todos os professores possuem formação inicial em curso de licenciatura e em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a maior parte dos professores possui mais de sete anos de atuação; todos são professores efetivos em regime de dedicação exclusiva.

Além dessas características, e considerando os objetivos desta pesquisa, no grupo de professores entrevistados encontram-se: gestores e ex-gestores da instituição, membros e ex-membros da CPA ou SPPD.

O convite para a concessão de entrevistas foi feito a nove docentes, que no questionário indicaram disponibilidade para continuar participando da pesquisa. Aqueles que no momento da investigação não atuavam em cursos de licenciatura apresentaram como justificativa o fato de se encontrarem em cargo de gestão com possibilidade de contratação de professor substituto, a fim de que se dediquem integralmente ao cargo assumido. Foram convidados: dois gestores; dois coordenadores de curso e um vice-coordenador, cada um deles de uma licenciatura específica; um membro da CPA; e três docentes, cada um atuando em uma licenciatura. Desses, apenas um docente do curso de Ciências Biológicas não deu retorno sobre o convite e, portanto, não prosseguiu na pesquisa.

Quadro 2 – Caracterização dos docentes entrevistados

Professor	**Caracterização[16]**			
	Atuação licenciatura	**Gestor**	**Tempo de atuação nas licenciaturas do *campus***	**CPA/SPPD**
Prof. Joaquim	Educação Física	Sim	Mais de 10 anos	Sim
Profa. Lara	Química	Sim	Mais de 7 anos	Não
Profa. Luísa	Química	Não	Mais de 10 anos	Não
Prof. Álvaro	Química Ciências Biológicas (já atuou)	Sim	Mais de 7 anos	Sim
Profa. Aline	Ciências Biológicas (já atuou)	Sim	Mais de 10 anos	Sim
Profa. Amélia	Educação Física	Sim	Mais de 10 anos	Não
Prof. Rafael	Ciências Biológicas	Sim	3 anos	Não
Profa. Simone	Educação Física	Sim	Mais de 4 anos	Não

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na composição da amostra registra-se o respeito à regra da homogeneidade, uma vez que os critérios de escolha dos docentes entrevistados indicaram certo grau de semelhança e homogeneidade entre eles, pois encontram-se representantes das três licenciaturas, além de membros da gestão e da CPA. O grupo é formado por três professores e cinco professoras. Verifica-se, portanto que há, entre os entrevistados, homogeneidade quanto à distribuição por atuação nos diferentes cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena.

[16] Os cargos de gestor foram ocultados para que não fosse possível a identificação do professor. Estão, entre os cargos: diretor(a)-geral, pró-reitor(a), coordenador(a) de graduação, coordenador(a) de curso, vice-coordenador(a) de curso.

2.4.2.4 Os discentes participantes da pesquisa

No IF Sudeste MG, de acordo com a Resolução CONSU 027/2013 (IF Sudeste de Minas Gerais, 2013), uma amostra de 20% dos discentes das turmas do professor avaliado no processo de ADD devem responder à avaliação discente que versa especificamente sobre questões relativas à prática de ensino. Nesse sentido, foram convidados os discentes que estão em situação de representação estudantil para participarem da pesquisa, respondendo ao questionário *on-line*. O convite foi aceito por oito discentes.

Os discentes que responderam ao questionário são jovens, a maioria está na faixa etária de 18 a 29 anos, e apenas três com idade igual ou superior a 30 anos. Entre os respondentes havia representantes das três licenciaturas, sendo um representante da licenciatura em Educação Física, um da licenciatura em Química e seis da licenciatura em Ciências Biológicas. Todos os participantes possuíam mais de dois anos de curso.

Os discentes segundo os cargos de representação que ocupam estão assim distribuídos: um no Centro Acadêmico, dois no Colegiado dos cursos, dois no Diretório Acadêmico e três no Conselho Acadêmico.

No entanto, apesar de ocuparem importantes espaços colegiados na instituição e de estarem em período avançados dos cursos, todos afirmaram nunca terem participado de nenhum processo de ADD. Isso indica que a colaboração discente no processo de ADD, embora prevista, não é obrigatória.

Apesar do pequeno número de participantes discentes nesta pesquisa, e deles não terem realizado nenhum processo de ADD, as informações prestadas no questionário permitiram uma aproximação de como os estudantes concebem a avaliação da Educação Superior na instituição, assim como percebem um trabalho docente de qualidade nos cursos de licenciatura.

2.4.3 A análise de dados

Os dados dos questionários docente e discente foram analisados em uma perspectiva não apenas quantitativa, mas também qualitativa, incluindo sua interpretação e formulação de hipóteses, as quais puderam ser investigadas na fase de entrevistas com os docentes. Três hipóteses foram formuladas a partir do

questionário docente: 1) ausência ou insuficiência de divulgação interna sobre o processo de ADD; 2) pequeno envolvimento da comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional; 3) protagonismo e relevância de outras etapas da avaliação prevista no Sinaes em detrimento da avaliação institucional. Por sua vez, os dados apurados no questionário discente permitiram levantar a seguinte hipótese: há evidência de que há pouco envolvimento dos discentes com a ADD, embora esteja prevista a participação. Entre os representantes discentes que responderam à pesquisa, nenhum deles havia participado do processo de qualquer professor, mesmo estando em períodos mais avançados do curso. A análise dos dados foi explorada no Capítulo 6 desta tese.

Os dados coletados por meio das entrevistas aos docentes foram analisados segundo as contribuições de Bardin (2016) no que se refere à análise de conteúdo. Em linhas gerais, a análise de conteúdo, nesta tese, observou os três polos cronológicos definidos por Bardin, a saber, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados a partir de inferências e interpretações. As entrevistas, após transcritas, totalizaram 75 páginas que foram submetidas a exame.

Na fase de pré-análise, de posse dos textos escritos das entrevistas, retomaram-se as hipóteses levantadas a partir dos dados dos questionários, a fim de encontrar elementos que as confirmassem ou as refutassem. Concomitantemente, diante dos objetivos geral e específicos, levantaram-se cinco categorias primárias que também orientaram a fase denominada por Bardin (2016) de leitura flutuante, cujo principal objetivo foi estabelecer o contato com o texto, construindo impressões sobre ele. O Quadro 3 explicita as cinco categorias definidas *a priori*.

Quadro 3 – Aspectos centrais para análise dos dados

	Objetivos	**Categorias primárias**
Geral	Investigar as influências da política de ADD, proposta pelo Sinaes, na qualidade do trabalho dos professores que atuam nos cursos de licenciaturas no *campus* Barbacena do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG)	(1) ADD (2) Sinaes (3) qualidade (4) trabalho docente
Específicos	a) analisar a política de avaliação institucional, apreendendo os conceitos de ADD e de qualidade proposta pelo Sinaes	(1) ADD (2) Sinaes (3) qualidade
	b) investigar o processo institucional de implantação da ADD no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena	(1) ADD (5) CPA/SPPD
	c) identificar e analisar as possíveis influências da ADD na qualidade do trabalho dos professores que lecionam nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena	(1) ADD (3) qualidade (4) trabalho docente

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Como as categorias de análise estão interligadas, é possível que uma categoria primária esteja relacionada a mais de um objetivo de pesquisa.

Depois do primeiro contato com o texto orientado pelas hipóteses e objetivos desta pesquisa, procedeu-se à codificação do texto, ou seja, a sua transformação obedecendo a regras precisas, tal como explicitado por Bardin (2016), e seguindo as etapas de “recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices” (Bardin, 2016, p. 133).

Para a etapa de recorte, Bardin (2016) destaca a importância das unidades de registro bem como das unidades de contexto às quais se referem o registro. A unidade de registro, segundo a autora, pode ser entendida como a unidade base e corresponde ao segmento do conteúdo de interesse. É a partir da unidade de registro que se torna possível tanto a categorização quanto a contagem da frequência. Por sua vez, a unidade de contexto permite que se compreenda exatamente o sentido atribuído pela unidade de registro.

O Quadro 4 exemplifica, com um excerto de entrevista, como se construiu a codificação a partir de recortes do texto.

Quadro 4 – Codificação a partir do recorte do texto da entrevista

(Continua)

Identificação do docente	**Profa. Simone**
Excerto	Desde que eu entrei no Instituto, não participei de nenhum processo *in loco*, ou mesmo à distância, de avaliação de curso. Então, quando entrei, a Educação Física já tinha sido reconhecida, e depois ela teve ação de reconhecimento automática, então a gente não passou por nenhum processo sistemático de avaliação. Portanto, não tenho experiência disso, tenho conhecimento dos indicadores que o INEP usa pra fazer a avaliação, mas nunca vi o instrumento, nunca tive contato com os avaliadores nesse processo de avaliação de desempenho do docente. Porque, quando a gente passou, talvez o mais próximo disso, para não deixar sem uma resposta mais elaborada nesse sentido, foi, quando eu passei pelo processo de reestruturação da matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, havia uma preocupação, porque tinha que constar no PPC do curso o corpo docente com sua respectiva titulação e produtividade nos últimos cinco anos. Então, a gente sabe que esses indicadores são valiosos num processo de ADD. Inclusive, fizemos alguns ajustes de distribuição, por exemplo, de um maior número de disciplinas para professores que tinham um índice de maior produtividade, uma publicação maior e mais recente, porque temos um corpo docente que tem uma publicação boa, mas mais antiga. Aí não entra naquele período que consta como produção… que vai ser analisada.

Quadro 4 – Codificação a partir do recorte do texto da entrevista

(Conclusão)

Unidade de registro	Freq.	Unidade de contexto
Avaliação da Educação Superior	2	Desde que eu entrei no Instituto, não participei de nenhum processo *in loco*, ou mesmo à distância, de avaliação de curso. Então, quando entrei, a Educação Física já tinha sido reconhecida, e depois ela teve ação de reconhecimento automática, então a gente não passou por nenhum processo sistemático de avaliação.
		Portanto, não tenho experiência disso, tenho conhecimento dos indicadores que o INEP usa pra fazer a avaliação […]
Avaliação de desempenho docente	4	Nunca tive contato com os avaliadores nesse processo de avaliação de desempenho do docente. Porque quando a gente passou…
		[…] para não deixar sem uma resposta mais elaborada nesse sentido, foi, quando eu passei pelo processo de reestruturação da matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, havia uma preocupação, porque tinha que constar no PPC do curso o corpo docente com sua respectiva titulação e produtividade nos últimos cinco anos
		Então, a gente sabe que são indicadores são valiosos num processo de ADD.
		Inclusive, fizemos alguns ajustes de distribuição, por exemplo, de um maior número de disciplinas para professores que tinham um índice de maior produtividade, uma publicação maior e mais recente, porque temos um corpo docente que tem uma publicação boa, mas mais antiga. Aí não entra naquele período que consta como produção… que vai ser analisada.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A codificação dos textos corresponde à primeira operação realizada na fase de exploração do material. Nessa fase, considerando a amplitude das categorias primárias, fez-se necessário o estabelecimento de categorias intermediárias, que permitiram esclarecer características do texto. Elas foram construídas a partir das unidades de registro e de contexto, para garantir a manutenção do sentido do texto.

O Quadro 5 exemplifica, posto ser um recorte, o processo de construção de duas categorias intermediárias a partir da categoria primária ADD.

Quadro 5 – Processo de constituição de categorias intermediárias

Categoria primária	
Avaliação de Desempenho Docente	
Categoria intermediária	
Processo de implantação e desenvolvimento da Avaliação de Desempenho Docente	
Unidade de registro (codificação)	Unidade de contexto
Implantação	Foi através de um chamado da direção-geral para criar uma comissão. Foram discutidos quais seriam os membros que participariam dessa comissão, então fomos designados por uma portaria. A partir daí a gente começou a fazer os trabalhos (Prof. Joaquim).
	[…] nós começamos uma comissão nova, nasceu do zero, e fomos entender o regulamento, o que que é a avaliação, como que faz essa avaliação dos professores. E foi muito bom, sabe? Acho que foi o renascimento de uma Fênix (Profa. Aline).
Características	Acho que a avaliação é muito rotineira, sabe? (Profa. Lara).
	[…] vejo mais como algo burocrático do que algo que realmente é dado o devido valor (Prof. Rafael).
Participações (discente, docente, CPA/SPPD, gestão)	E até a gente vem começando a amadurecer a ideia de ouvir mais a comunidade acadêmica e principalmente os discentes. A gente estava até pensando em, de fato, atrelar a matrícula do aluno a ele responder a um questionário avaliativo (Prof. Álvaro).
	[…] aqui era um sistema meio que randômico, selecionava aleatoriamente alguns alunos pra fazer essa avaliação (Prof. Rafael).
	Eu não participei da comissão que faz a avaliação. Mas tomei conhecimento, por exemplo, do processo de avaliação de desempenho do docente, para fins de progressão (Profa. Simone).
	[…] porque eu lembro de algumas vezes da comissão pedir licença na sala e pedir pra passar o “formulariozinho” deles de avaliação. Lembro-me que era um demonstrativo bom de alunos, tinha um número mínimo que eles pegavam de resposta dessa do discente, que eu acho que é muito importante pra nós, porque é o nosso cliente (Profa. Luísa)
Total	**8**
Uso performativo	Mas eu tento pensar que a gente, no serviço público, deveria ser visto também como é no serviço privado, você tem metas a cumprir, compromissos com o seu cargo. E, se não está cumprindo, você tem que ser informado disso, até com certa dificuldade de ser avaliado (Profa. Luísa).
Uso formativo	Eu só me lembro dessa situação mesmo. Aí eu lembro que nesse foi até bacana, porque aí a gente sentou e conversou, ela me mostrou alguns pontos que eu estava em deficiência. Ainda conversamos algumas alternativas, de repente, que a gente poderia está lançando mão pra está melhorando, está utilizando aquilo, achei muito bacana! (Prof. Álvaro).
Uso regulatório	[…] mas não sei te falar se uma pessoa que só se envolve com o ensino, se tem esse prejuízo na avaliação de desempenho (Profa. Lara).
Total	**3**

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No processo de constituição das categorias intermediárias, portanto, foi possível agregar, reunir por proximidade de sentido, as unidades de contexto referentes a uma unidade de registro. A Tabela 9 apresenta a relação entre

categorias primárias e categorias intermediárias, bem como a codificação utilizada para o agrupamento.

Tabela 9 – Relação entre categorias primárias, intermediárias e a codificação

(Continua)

I – Categoria primária: ADD	**Frequência**
1. Categoria intermediária: conceito institucional de ADD (codificação: finalidades; registros diversos; objetivos; e características).	49
2. Categoria intermediária: processo de implantação e desenvolvimento da ADD (codificação: implantação; desenvolvimento de ações; período avaliativo; participações docente, discente, SPPD/CPA e gestão; instrumentos; pontuação; estrutura; expectativas; desafios e dificuldades; pandemia).	237
3. Categoria intermediária: o uso dos resultados da ADD (codificação: uso performativo; uso formativo; uso regulatório; *feedback*; divulgação e controle institucional; resistência à avaliação; influência; responsabilização).	120
Total	**406**
II – Categoria primária: Sinaes	**Frequência**
4. Categoria intermediária: a atuação do MEC (codificação: objetivos; critérios; avaliação da Educação Superior quantitativa e qualitativa).	25
5. Categoria intermediária: avaliação, supervisão e regulação da Educação Superior no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena (codificação: IF, perfil de atuação, críticas, diagnóstico, estrutura; diferenças entre os IFs e as universidades; avaliação dos cursos de licenciatura).	138
6. Categoria intermediária: a ADD no Sinaes (codificação: cursos; Sinaes; DPD).	61
Total	**224**
III – Categoria primária: qualidade	**Frequência**
7. Categoria intermediária: qualidade docente (codificação: atributos pessoais, sensibilidade para alterar a prática docente).	8
8. Categoria intermediária: qualidade do trabalho docente (codificação: formação dos professores; produção do conhecimento; mundo do trabalho; relação teoria e prática).	25
9. Categoria intermediária: influência da ADD na qualidade do trabalho docente (codificação: influência dos resultados da ADD; influência da atribuição de pesos diferentes na ADD; alteração da prática docente após a ADD).	9
Total	**49**

Tabela 9 – Relação entre categorias primárias, intermediárias e a codificação

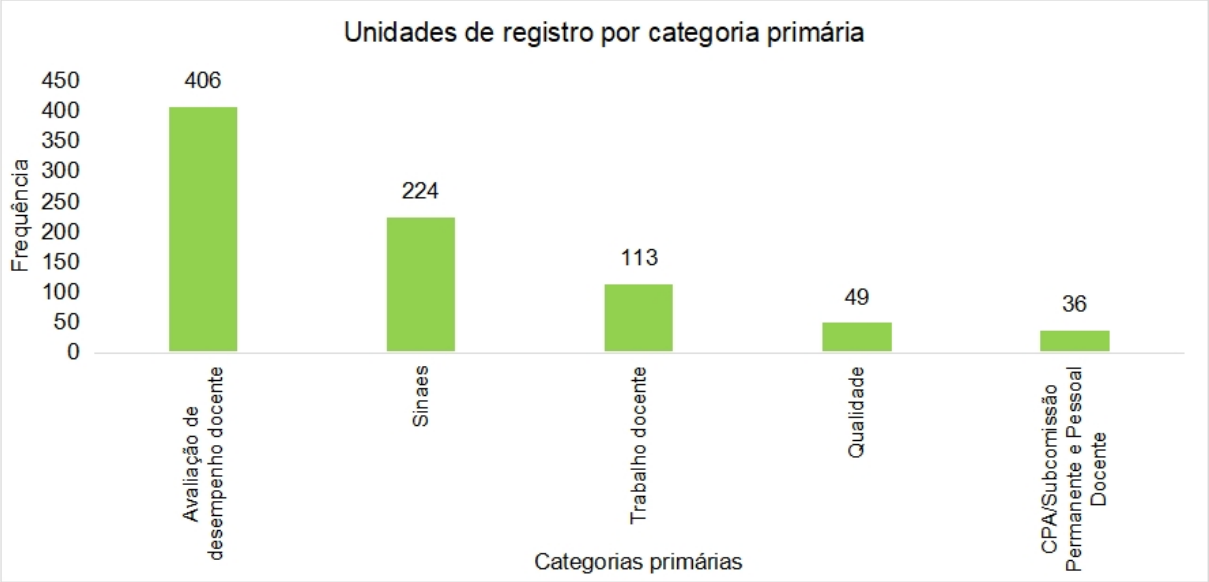
(Conclusão)

IV – Categoria primária: trabalho docente	**Frequência**
10. Categoria intermediária: o ensino nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena (codificação: prioridade; carga horária; desafios).	38
11. Categoria intermediária: a pesquisa nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena (codificação: prioridade; financiamento; licenciatura; desafios).	29
12. Categoria intermediária: a regulação das atividades de extensão no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena (codificação: experiência; desafios; regulação; licenciatura).	15
13. Categoria intermediária: as atividades de gestão no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena (codificação: docência; contribuições; sobrecarga).	8
14. Categoria intermediária: o tripé ensino, pesquisa e extensão no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena (codificação: intensificação; plano e relatório individual de desempenho; licenciatura; regulação).	23
Total	**113**
V – Categoria primária: CPA/SPPD	**Frequência**
15. Categoria intermediária: processo de constituição (codificação: desafios; estratégias; capacitação; participações).	18
16. Categoria intermediária: atuação da comissão (codificação: avaliação institucional; resultados; gestão; levantamento de dados).	18
Total	**36**

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para Bardin (2016), uma unidade de registro ganha importância quanto mais frequente ela aparece no texto. No entanto, a autora adverte que essa conclusão pode ser verdade em alguns casos, mas em outros não, isso porque a ausência de alguma unidade registro pode também ser um dado importante sobre a realidade investigada. A regularidade quantitativa, afirma a autora, supõe o mesmo valor para todos os itens, o que nem sempre acontece. Para a análise dos dados das entrevistas nesta tese, fez-se a opção pela frequência simples, e no Gráfico 2 é possível visualizar que os itens de sentido, presentes naquelas unidades, foram mais frequentes, em ordem decrescente nas categorias primárias: ADD, Sinaes, trabalho docente, qualidade e, por fim, CPA/SSPD.

Gráfico 2 – Unidades de registro por categoria primária



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Pelo exposto no Gráfico 2, é possível perceber que os professores sentiram mais facilidade ou desejaram expressar-se mais frequentemente quando discorriam sobre a ADD propriamente dita, e se comportaram de maneira inversa manifestando desconhecimento ou ainda pouco envolvimento, com a temática da CPA/SPPD e da qualidade, não só na Educação Superior como também do docente que atua nos cursos de licenciatura.

A terceira fase da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), consiste no tratamento dos dados, na inferência e na interpretação. Nela são relevantes os conteúdos explicitados nos depoimentos, mas também aqueles que sutilmente ou implicitamente se manifestam. Para essa fase, a partir das categorias primárias e intermediárias, foram construídas categorias finais, a fim de que os resultados pudessem ser interpretados e inferidos à luz do referencial teórico adotado. A análise dos dados permitiu, portanto, que se construísse uma síntese dos significados identificados a partir de cada categoria inicial e de suas respectivas categoriais intermediárias. O Quadro 6 indica as opções feitas nessa etapa.

Quadro 6 – Processo de construção das categorias finais

(Continua)

Categoria inicial	Categoria intermediária	Códigos norteadores	Categoria final
I – Avaliação de Desempenho Docente	1 – Conceito institucional de ADD	- entendimento dos docentes do que vem a ser a ADD; - as diferentes formas de registrar e acompanhar o desempenho docente; - as características da ADD identificadas pelos docentes; - os objetivos da ADD identificados pelos docentes.	1 – O contexto de produção do texto da política de avaliação de desempenho docente no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena
	2 – Processo de implantação e desenvolvimento da ADD	- processo de implantação, período avaliativo, características do processo, desenvolvimento das ações; - participações dos docentes, dos discentes, da gestão e da CPA/SPDD; - acompanhamento da gestão; - os instrumentos utilizados; - desafios e dificuldades do processo; - expectativas; - as mudanças provocadas pela pandemia da covid-19.	2 – O contexto de prática da ADD no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena
	3 – O uso dos resultados da ADD	- uso formativo; - uso regulatório; - uso performativo; -formas de divulgação e controle dos resultados; - *feedback;* - responsabilização; - bonificação; - encaminhamentos a partir dos resultados.	3 – O contexto de resultados da política de ADD: entre o real e o vir a ser

Quadro 6 – Processo de construção das categorias finais

(Continua)

Categoria inicial	Categoria intermediária	Códigos norteadores	Categoria final
II – Sinaes	4 – Política de avaliação da Educação Superior	- MEC, critérios de avaliação; - aspectos quanti e qualitativos da avaliação;	4 – A força reguladora do Sinaes e o enfraquecimento da avaliação
	5 – Avaliação, supervisão e regulação da Educação Superior no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena	- avaliação institucional (contribuições, cultura); - avaliação dos cursos (critérios); - perfil de atuação do IF; - estrutura do IF; - avaliação da Educação Superior no IF; - a possibilidade de autoconhecimento e do diagnóstico; - críticas ao processo.	5 – A consolidação do modelo alternativo de universidade: o contexto de estratégia
	6 – A ADD no Sinaes	- o conhecido e o desconhecido da ADD no Sinaes; - a influência da ADD na avaliação dos cursos de licenciatura; - regulação, avaliação e supervisão; - o DPD.	4 – A força reguladora do Sinaes e o enfraquecimento da avaliação
III – Qualidade	7 – Qualidade docente	- atributos pessoais do docente; - interesse e proatividade docente.	6 – Qualidade em disputa: aspectos formativos X aspectos performativos
	8 – Qualidade do trabalho docente	- formação para a docência; - formação humana; - produção do conhecimento.	
	9 – Influência da ADD na qualidade do trabalho docente	- influência dos resultados da ADD; - influência da presença/ausência de diferentes pesos da ADD; - alterações da prática docente após o processo de ADD.	

Quadro 6 – Processo de construção das categorias finais

(Conclusão)

Categoria inicial	Categoria intermediária	Códigos norteadores	Categoria final
IV – Trabalho docente	10 – O ensino nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena	- carga horária; - desafios referentes ao ensino; - o ensino como prioridade.	7 – A intensificação e a precarização do trabalho docente nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena
	11 – A pesquisa nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena	- desafios do desenvolvimento de atividades de pesquisa no IF; - a pesquisa como atividade prioritária; - a pesquisa no contexto das licenciaturas.	
	12 – A regulação das atividades de extensão no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena	- o atual processo regulatório da extensão nos cursos de graduação; - a experiência docente com atividades de extensão; - os desafios das atividades de extensão; - a relação da extensão com os cursos de licenciatura.	
	13 – As atividades de gestão no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena	- a experiência com atividades de gestão: contribuições; - a sobrecarga de trabalho daqueles que atuam em atividades de gestão;	
	14 – O tripé ensino, pesquisa e extensão no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena	- a intensificação do trabalho.	
V – CPA/SPPD	15 – Processo de constituição	- a constituição da comissão; - desafios enfrentados; - estratégias; -participações.	4 – A força reguladora do Sinaes e o enfraquecimento da avaliação
	16 – Atuação da comissão	- elaboração de relatórios; - arquivação de documentos; - levantamento de dados.	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As análises e as interpretações dos dados foram apresentadas no Capítulo 6.

3 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

O objetivo deste capítulo é analisar a política de avaliação institucional, apreendendo os conceitos de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) e de qualidade presentes no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Ao investigar a política de ADD no Sinaes e suas possíveis influências na qualidade do trabalho docente na Educação Superior, apropria-se da abordagem do ciclo de políticas a fim de: reconhecer os diferentes contextos que permitiram a atual configuração da avaliação da Educação Superior brasileira e da avaliação docente; identificar os discursos dominantes no texto da política, em especial no que se refere à definição de qualidade na Educação Superior; apreender o contexto de prática dessa política em seu movimento de aceitação, negação e/ou ressignificação pelos sujeitos nas Instituições de Ensino Superior (IES).

No que se refere à estrutura deste capítulo, tem-se, na primeira seção, uma aproximação à abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores, julgando-o adequado para a compreensão da política do Sinaes com base na relação do macro e do microcontexto social. Na segunda seção, é apresentada a avaliação da Educação Superior no âmbito internacional – uma contribuição para o entendimento dessa avaliação como agenda global que guardar semelhanças e diferenças entre os países. Na terceira seção, a política do Sinaes é apresentada a partir de sua organização nos termos da lei e das contribuições teórico-metodológicas do ciclo de políticas, e é feita análise dos contextos de influência, de produção de texto e de prática do Sinaes. Finaliza-se este capítulo com uma síntese das discussões e com uma aproximação aos conceitos de ADD e de qualidade presentes no Sinaes que serão complementadas na sequência, no Capítulo 4.

3.1 A abordagem do ciclo de políticas: aproximações

Para compreender a política do Sinaes, que contempla, entre outras características, a avaliação das IES, incluindo a ADD. Optou-se por analisá-la com base nas contribuições do método teórico-analítico desenvolvido pelos pesquisadores ingleses na área de políticas educacionais Bowe, Ball e Gold (1992). Esse método foi denominado, na década de 1990, abordagem do ciclo de políticas.

No Brasil, tem sido divulgada por meio dos estudos de Mainardes (2006, 2009, 2018).

Mainardes (2006) ressalta a relevância da abordagem do ciclo de políticas para a pesquisa em políticas educacionais no Brasil, que, à época, foi por ele caracterizada como um campo relativamente novo no país. Orientada por uma análise crítica da trajetória de políticas, essa abordagem revela, segundo o autor, o caráter dinâmico, flexível e não linear das políticas. Além disso, pressupõe não ser possível, por exemplo, isolar o momento de concepção/formulação de políticas, de seu momento de prática ou de implantação ou ainda dos resultados e efeitos provocados pela política em questão. Antes, o entendimento é de um processo cíclico e complexo, de influência e de interferência mútuas nos diferentes contextos.

Inicialmente, Bowe, Ball e Gold (1992) diferenciaram três contextos principais para a compreensão do ciclo de políticas: o de influência, o de produção do texto da política e o de prática. Embora cada um dos contextos tenha características distintas, não se pode isolar um em detrimento do outro – eles se encontram integrados e atravessados mutuamente.

Para os autores, no contexto de influência, discursos são construídos, e travam-se disputas ideológicas. Os diferentes atores se apresentam na arena política representando grupos e interesses diversos, “os interesses das partes influenciam na definição social da educação, nos seus propósitos e no que significa ser educado” (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 19). Na arena política, alguns discursos se tornam mais fortes e representativos à medida que somam apoiadores não só internamente, como também na própria opinião pública – nessa esfera, a atuação da mídia exerce grande influência. Por sua vez, há discursos que encontraram resistências e são, por vezes, silenciados, podendo ser completamente extintos, modificados ou retomados em outro momento histórico, político e econômico.

Ainda segundo os estudiosos, a influência na política pode ser exercida por grupos formalmente constituídos, tais como as comissões, as organizações e os comitês. Dessa forma, as influências podem ocorrer em níveis globais, internacionais, nacionais e locais. Isso implica reconhecer, por exemplo, que diferentes sujeitos – entre eles grandes financiadores da educação, pesquisadores reconhecidos e docentes em suas salas de aula – possuem o potencial de influenciar uma política pública educacional, mas não significa dizer que influenciarão de maneira equânime.

Com as contribuições de Mainardes (2006, p. 51), é possível compreender ainda que a influência global e internacional na formulação das políticas públicas ocorre: pelo “fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais” – as ideias podem circular em fóruns, encontros e conferências, por exemplo; por um compartilhamento de políticas ou ainda por meio das publicações políticas e acadêmicas que circulam em todo o mundo; e pelo financiamento/patrocínio de “soluções” para os problemas educacionais nacionais e locais – neste caso “oferecidas” pelos organismos multilaterais. Essas influências são, contudo, sempre reinterpretadas e recontextualizadas ao âmbito local dos estados, municípios e instituições escolares.

Esta pesquisa, à luz do contexto de influência, procurou reconstruir a trajetória brasileira na proposição de política pública voltada para a avaliação da Educação Superior, culminando na atual política do Sinaes. Para Ball (1994, p. 20), “as políticas postulam a restruturação, redistribuição e o rompimento das relações de poder entre diferentes pessoas e aquilo que pode e o que não pode ser diferente”.

O segundo contexto, o de produção do texto da política, mantém, de acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), uma relação simbiótica ou de íntima associação com o primeiro. Isso porque o texto da política representa a própria política que se fez nos discursos sob as múltiplas influências. Para os autores, o texto da política se traduz em uma linguagem do bem comum e se expressa em regulamentações oficiais, instruções normativas, propostas curriculares, comentários sobre as diferentes propostas, entre outros aspectos. Alguns textos são produzidos com o intuito de tornar uma política mais clara ou ainda de dar orientações complementares.

Os autores destacam dois pontos-chave sobre a representação do texto político: “primeiro, eles não são necessariamente claros e coerentes” e, “segundo, os textos são resultados de lutas” (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 21). Esses aspectos implicam o reconhecimento de que os textos políticos não são coerentes entre si e podem, inclusive, se contradizerem. Assim, precisam ser lidos sempre pelo seu contexto de produção, confrontados por outros escritos e sendo resultados de lutas e de disputas em torno de uma concepção ideológica – o que está em jogo são as tentativas para controlar o texto político.

No âmbito de produção do texto da política, tal como explicitado por Mainardes (2006), identificam-se dois tipos de composição escrita: a política como texto prescritivo e a política como texto “escrevível”. O reconhecimento desses dois

tipos de texto tem o potencial de posicionar os profissionais que atuam nas instituições escolares, por exemplo, não apenas como “implementadores” de uma política, mas também como formuladores dela. No texto prescritivo, o leitor atribui sentidos ao que lê, interpreta a partir de suas múltiplas experiências e do contexto em que está inserido. No segundo, o escrevível, o leitor é coautor, tornando-se um intérprete criativo e ativo, ao colocar em prática aquilo que interpretou e compreendeu da política. Dessa forma, “os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados” (Mainardes, 2006, p. 50).

Para Ball (1994), os discursos se constroem por intermédio de um jogo de palavras que são ordenadas e combinadas de maneira particular, enquanto outras são excluídas ou subordinadas em uma trama de construção, mas também de interpretação do texto. O texto da política expressa a autoridade de alguns na representação da política e a subordinação de outros. No entanto, o autor reconhece que, na arena de implementação, o “conhecimento subordinado” encontra espaço para a interpretação e a prática a partir de seu próprio contexto. Dito isso, importa reconhecer no texto da política os discursos dominantes e os que sustentam seus interesses.

Os textos políticos são, portanto, segundo Ball (1994), produto de negociações e de acordos feitos em diferentes momentos (na proposição da agenda e no fortalecimento do discurso diante de múltiplas influências), podendo haver dissensos, inclusive, entre as vozes legitimadas no texto. Quanto maiores forem esses dissensos, ou quanto maior for a falta de clareza do registro, maior a probabilidade de dúvidas em relação a uma política. Essas dúvidas se potencializam, de acordo com o autor, pelo fato de alguns textos políticos nunca terem sido lidos em primeira mão por seus “implementadores”.

Com o entendimento de que as “políticas são intervenções sociais, mas também representam restrições e possibilidades materiais” (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 21), os autores revelam que as consequências dessas intervenções, restrições e possibilidades são experimentadas em um terceiro contexto, o de prática.

No contexto de prática, o ponto-chave, para Bowe, Ball e Gold (1992), é que a política não é apenas implementada, mas interpretada de maneira subjetiva, possibilitando a sua recriação. As possíveis e diferentes interpretações mantêm relação com a história, os valores, a experiência e os interesses dos sujeitos, que

não podem, portanto, serem vistos apenas como “implementadores”. A própria interpretação da política, segundo esses estudiosos, é uma questão de luta. No contexto da prática, os autores da política perdem o controle do significado do texto, e parte dele pode ser incompreendida, rejeitada e ressignificada. Nesse sentido, Ball afirma que as políticas não são implementadas, mas, sim, traduzidas de maneira bastante complexa (Mainardes; Marcondes, 2009).

Ainda sobre essa questão, Ball (1994, p. 18) afirma que “as políticas são intervenções textuais na prática” e, embora não indiquem o que fazer, criam circunstâncias ao definirem objetivos e finalidades que podem alterar ou manter uma realidade, como ser, ela mesma, alterada por aquela realidade. A política pode ainda provocar diversas mudanças em contextos diversos – daí ser esta uma abordagem que se baseia na relação entre o macrocontexto e o microcontexto.

A abordagem do ciclo de políticas nos permite um estudo integrado das fases de formulação e implementação de uma política, e não o isolamento de uma em detrimento da outra. Os três contextos principais (de influência, de produção do texto e de prática) encontram-se interligados de maneira cíclica e se influenciam mutuamente. Vale destacar que, embora o Estado detenha certo poder no processo de formulação de uma política, fica claro, por essa abordagem, que ele não detém o domínio exclusivo do texto político.

Para além dos três contextos principais, Ball (1994) acrescenta dois outros contextos: o de resultados ou efeitos e o de estratégia política.

O contexto de resultados ou de efeitos refere-se à análise feita de uma política e sua capacidade de acarretar impactos em situações de desigualdades ou injustiças sociais. O autor distingue, então, dois tipos de efeitos de uma política: os de primeira ordem e os de segunda ordem, que são por ele assim definidos:

> Os efeitos de primeira ordem são mudanças na prática ou estrutura (que são evidentes em determinados locais ou em todo o sistema), e os efeitos de segunda ordem são o impacto dessas mudanças nos padrões de acesso, oportunidade e justiça social (Ball, 1994, p. 25, 26).

Mainardes (2006, p. 53) destaca que, em seu contexto de prática, “a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”, ou seja, para além dos resultados de uma política,

é possível observar os seus efeitos. Nesse sentido, é aceitável considerar o contexto de efeitos ou resultados inscrito ao de prática.

Por sua vez, o contexto de estratégia política busca combater as possíveis desigualdades provocadas pela política. Assim, para Ball, cabe ao pesquisador, “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2006, p. 55). Para Ball (1994), as estratégias são pensadas para superação dos embates em situações específicas. Essa presença pode ser mais facilmente identificada nas análises sobre o contexto de influência, etapa em que estratégias são pensadas na superação dos embates na proposição da política.

Explicitadas as bases da abordagem do ciclo de políticas, destacam-se algumas advertências feitas por Ball em Mainardes e Marcondes (2009) sobre a adoção dessa abordagem. A primeira delas é que o ciclo de políticas é um método, e não uma descrição de políticas. Na segunda não existe a figura do implementador de políticas, mas sim sujeitos atuando na tentativa de converter a escrita e a interpretação criativa da escrita em ação. Nesse sentido, as experiências pessoais e sociais se incorporam sem se desconsiderar o processo material de circulação da política. Ball, revisitando sua construção sobre o ciclo de políticas, considera incluir os contextos de resultados/efeitos e de estratégia política, respectivamente, nos contextos de prática e de influência.

Sobre essa questão verificou-se que,

> Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. […] O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 206).

Considerando a incorporação dos contextos de resultados e estratégias aos contextos principais, nesta pesquisa optou-se por centrar a análise da política do Sinaes nestes últimos.

3.2 Avaliação da Educação Superior no contexto internacional

Antes de analisar a política do Sinaes, é necessário trazer algumas perspectivas sobre a avaliação da Educação Superior por viés mais global, destacando a prática adotada por alguns países. Isso permitirá a compreensão das influências internacionais em políticas nacionais sobre o tema, além de situar o Sinaes em relação a outros sistemas semelhantes.

A literatura que trata da avaliação da Educação Superior manifesta consenso no entendimento de que é imprescindível avaliar a qualidade do ensino, dos cursos e das instituições que se dedicam a esse nível da educação, em especial após a adoção de políticas para a expansão desse grau de ensino. De maneira geral, a avaliação desse tipo ensino vem se constituindo na interseção entre os interesses do Estado, dos organismos multilaterais, e os econômicos, além de se tornar o principal instrumento para a regulação de políticas públicas.

Guimarães e Esteves (2018), ao compararem os sistemas de avaliação brasileiro e português, identificaram semelhanças e diferenças entre as políticas de avaliação da Educação Superior daqueles países. Dentre as semelhanças, destaca-se que a avaliação externa realizada a partir dos relatórios das comissões avaliadoras reafirma os currículos de formação inicial docente – isto porque evidenciam os aspectos positivos dos cursos, o que reforça não só as concepções, mas também as práticas curriculares. Dentre as diferenças, destaca-se que, em Portugal, a avaliação é predominantemente reguladora, instrumental e estreitamente vinculada a uma visão economicista, enquanto, no Brasil, pela própria configuração do Sinaes, identifica-se a possibilidade de uma avaliação educativa, democrática e plural.

O trabalho de Pagliarini (2019) evidencia algumas características e usos da avaliação da Educação Superior em diferentes países. Segundo a autora, na Espanha a adoção de *rankings* com informações detalhadas sobre as universidades, embora tenha sua utilidade reconhecida, não permite a compreensão da realidade ampliada dessas instituições. Nesse país, assim como em Portugal, o sistema de avaliação influencia diretamente não só o acesso, mas também a progressão na carreira docente, e, especificamente, o trabalho dos docentes no início ou no meio da carreira. Pagliarini afirma haver uma pressão para que, quantitativamente, se tornem academicamente produtivos. No México, diz a autora, os docentes

ingressantes nas universidades se veem obrigados a manter a produtividade científica como um dos critérios da avaliação de desempenho ou ainda a captar recursos para a universidade.

Sobre a realidade do Chile, Pagliarini (2019) destaca a participação, ainda fraca e limitada, do Estado, em especial no que se refere aos mecanismos de regulação de carreiras e programas de pós-graduação. Em Cuba, até a década de 1990, a avaliação da Educação Superior orientava-se pela inspeção do cumprimento de normas. No entanto, a avaliação externa vinculava-se a um compromisso com a qualidade da formação tanto nos níveis de graduação quanto nos de pós-graduação, com a pesquisa, a extensão e o financiamento.

Ainda, segundo Pagliarini (2019), na Angola, a avaliação da Educação Superior se efetiva por meio da avaliação da aprendizagem, da avaliação docente e da avaliação institucional, sem, contudo, ter sido criado um processo regular e sistematizado para tal fim. Para a autora, no Brasil, a regulação da qualidade, ao tomar como elemento central a avaliação realizada pelos estudantes mediante notas classificatórias, assume uma posição forte de *accountability*, ou seja, de prestação de contas, podendo impactar, inclusive a sobrevivência de cursos que não atingirem os indicadores mínimos. A adoção dos resultados do exame aplicados aos estudantes do último ano de sua graduação como eixo central da política de avaliação e de regulação no Brasil, segundo Barreyro (2019), coloca o país como único a fazer tal opção.

Pelo exposto, e concordando com Barreyro (2019), é possível compreender que as políticas de regulação transnacionais da Educação Superior, embora influenciem diferentes países, são interpretadas e colocadas em práticas em contextos nacionais diversos, sendo possível, portanto, identificar semelhanças, mas também diferenças, entre elas. Tal entendimento permite que, na análise da política do Sinaes, se identifiquem: influências, resistências, transformações, interpretações e práticas.

3.3 A política de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) pode ser considerado a política de avaliação mais perene da história brasileira. Seus

processos de concepção e de prática são marcados por disputas de diferentes paradigmas de avaliação. Segundo Kuhn (2013, p. 40), os paradigmas podem ser entendidos como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Com base nesse autor, Duarte *et al*. (2021) afirmam que o paradigma, enquanto estrutura do pensamento, possibilita a explicação e a compreensão de determinados aspectos da realidade. Assim é que diferentes paradigmas, modelos ou formas de pensar a avaliação da Educação Superior brasileira se colocam em disputas, o que faz com que tanto a atualidade do Sinaes quanto os embates em torno da política suscitem importantes pesquisas nos últimos anos.

3.3.1 O contexto de influência do Sinaes

Desde o final do século XX, o Estado vem passando por inúmeras reformas políticas com vistas à sua reestruturação – um discurso construído sob os pilares da modernização e da desburocratização da gestão pública. Zatti (2017) descreve como a reestruturação do Estado modificou o trabalho, de maneira geral, e o trabalho docente, de maneira mais específica.

Segundo o autor, a suposta necessidade de modernização da administração pública, tendo em vista o esgotamento do Estado de bem-estar social, na década de 1970, impulsionou a elaboração de políticas públicas que, em seu discurso e texto, adotavam linguagem e dispositivos próprios do mercado. A prestação de contas, a busca de melhores resultados e a avaliação de desempenho são alguns exemplos desses dispositivos presentes nas políticas públicas desde então. Zatti reforça que, no cenário internacional, ecoavam vozes que fortaleciam a vinculação sistêmica entre educação, conhecimento e desenvolvimento econômico e social. À gestão educacional recomendava-se a incorporação de procedimentos próprios da administração empresarial, tais como o controle de resultados e da produtividade, a responsabilização, a diferenciação salarial e a bonificação por mérito, tendo como objetivo principal a busca por melhor eficiência e eficácia.

Zatti (2017) apresenta o papel de algumas organizações internacionais que influenciaram as reformas educacionais na América Latina e, de maneira particular, no Brasil: 1) Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), em 1990, indicava

como desafio a ser enfrentado pelos países da América Latina não só a democratização do ensino, como também a garantia de maior competitividade, desempenho e descentralização administrativa. Aos sistemas educativos impunha-se a adequação na oferta de conhecimentos e habilidades específicas requisitadas pelo setor produtivo; 2) ainda em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pelo Banco Mundial e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), definiu metas e estratégias políticas com vistas à ampliação do acesso à educação básica de qualidade, entre outras resoluções. As metas e as estratégias presentes nos documentos resultantes dessa conferência estavam permeados pela ideia de avaliação da educação, padrão mínimo de qualidade, resultados de aprendizagem, entre outros temas; 3) em 1992, em parceria com a Unesco, a Cepal esboça um conjunto de diretrizes em direção à vinculação sistêmica entre educação, conhecimento e desenvolvimento econômico e social.

A influência das recomendações da Unesco na política do Sinaes foi investigada por Júnior Daros (2014). Segundo o autor, embora não haja acordos específicos firmados entre a Unesco e o Brasil, na política do Sinaes tal influência foi intermediada pelos protagonistas da política, em especial pelos integrantes da Comissão Especial de Avaliação (CEA), uma vez que, dos 26 integrantes da CEA, 7 mantinham algum tipo de relação com aquela organização. Os resultados da investigação desse pesquisador indicam que há ideias convergentes no discurso da Unesco e na lei do Sinaes: 1) a finalidade da Educação Superior expressa pela Unesco é similar à proposta pela CEA – mantém-se o compromisso com a formação de cidadãos e de profissionais, sem perder de vista os interesses da sociedade e a necessidade de desenvolvimento econômico em articulação ao social; 2) a igualdade de acesso e inclusão das minorias; 3) a avaliação como responsabilidade do Estado, tanto em sua função legislativa quanto reguladora e de controle; 4) o financiamento da Educação Superior como função essencial do Estado, mas considerando os altos custos desse nível de ensino, possibilita a abertura para a iniciativa privada; 5) a primazia do Estado na avaliação externa de cursos e instituições, articulada à avaliação interna; 6) o respeito à diversidade institucional e a abertura para outras formas de organização das IES que não apenas a universitária. Entre as convergências, Júnior Daros (2014) identifica uma divergência: a noção de qualidade. A avaliação, nas duas propostas, mantém

relação direta com a qualidade. No entanto, a qualidade expressa nos documentos da Unesco relaciona-se aos padrões internacionais, enquanto que, para a CEA, o padrão de qualidade é a universidade pública.

Vale destacar, no caso brasileiro, a diversidade e a heterogeneidade das instituições que compõem a Educação Superior. No país, encontram-se, quanto à sua administração, instituições públicas e privadas (com e sem fins lucrativos), e quanto à sua natureza, universidades, centros universitários, institutos, faculdades e escolas. Assim, tomar as universidades federais como padrão de qualidade para instituições tão diversas quanto as que integram a Educação Superior brasileira explicita a força reguladora do Sinaes, que, antes de avaliá-las em suas condições concretas de ser e de fazer acadêmico, acaba por provocar ajustes e adequações a fim de alcançar os padrões mínimos de qualidade para manutenção dos cursos e das IES.

Segundo Ball (1992), na perspectiva do ciclo de políticas, o contexto internacional pode influenciar as políticas nacionais por meio da divulgação de ideias e recomendações de organismos multilaterais que financiam, propõem ou impõem soluções aos dilemas nacionais ou ainda por publicações acadêmicas com ampla repercussão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 (Brasil, 1996), como documento orientador de toda a educação nacional, pode ser tomada como exemplo a fim de explicitar, em parte, as recomendações feitas pelas organizações internacionais citadas por Zatti (2017). Particularmente, no que se refere à Educação Superior, nível de ensino objeto desta pesquisa, e à sua avaliação, essa legislação define que:

> Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de Educação Superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)
> § 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)
> § 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.
> § 3º No caso de instituição privada, além das sanções previstas no § 1º deste artigo, o processo de reavaliação poderá resultar em

> redução de vagas autorizadas e em suspensão temporária de novos ingressos e de oferta de cursos. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017) (Brasil, 1996).

No artigo da LDB em destaque, assim como em seus parágrafos, identifica-se o papel da avaliação como o instrumento utilizado para autorizar, reconhecer ou não cursos bem como credenciar ou descredenciar as IES. A ela cumpre identificar as possíveis deficiências que, se não sanadas no prazo estabelecido, implicarão medidas e/ou sanções. A avaliação nesses termos está associada à ideia de prestação de contas do que se faz na Educação Superior e, nesse processo, se encarrega de manter a competitividade entre as diferentes IES, bem como de explicitar os padrões de desempenho. Vale ressaltar que a prestação de contas, por si só, não pode ser considerada como ação exclusiva da iniciativa privada ou da influência do mercado nas IES – antes, ela mantém relação com o compromisso das instituições perante a sociedade. No entanto, são os usos que se fazem da avaliação e da prestação de contas que podem ser associados aos interesses de mercado, acirrando a competitividade em detrimento de um processo reflexivo e indutor de transformações nas IES.

Ao se atentar, de maneira mais particular, para as políticas públicas educacionais de avaliação da Educação Superior, a descrição dos antecedentes da avaliação do Sinaes realizada por Zandavalli (2009) revela algumas influências internacionais e nacionais presentes na atual política. A autora, em recorte temporal a partir da década de 1960, justifica que, no período em que ocorreu a Reforma Universitária, foi possível localizar a origem do processo de avaliação atual da Educação Superior, embora reconheça que muitas foram as transformações ocorridas desde aquela década. Segundo Zandavalli (2009), no período que antecede o golpe militar, já havia no país uma mobilização da sociedade civil, especialmente dos universitários, com vistas à reflexão sobre o modelo de universidade e de processos avaliativos, mas de forma assistemática.

No pós-golpe militar e em uma nova fase do capitalismo, amplia-se o acesso das camadas médias da população às universidades. Estas, por sua vez, requeriam práticas universitárias nos moldes de uma pedagogia tecnicista orientada pelos princípios racionais do sistema de produção capitalista, entendendo tais práticas como meio de obtenção da eficiência da produtividade e do controle dos processos e dos resultados. Assim, a prática universitária tecnicista enfatizava métodos e

técnicas de ensino, e o processo pedagógico estava organizado para garantir a obtenção do máximo resultado, por sua vez, professores e estudantes ocupavam lugar secundário nesse processo em que o modelo de execução de atividades fragmentadas, próprio das fábricas, reproduz-se no campo educacional. Uma ótica que, segundo a autora, marca os processos avaliativos da Educação Superior a partir de 1960. É importante destacar, tal como fez Dias Sobrinho (2003, p. 32), que "toda avaliação tem um significado político e uma importante dimensão ética, não apenas técnica. Ela sempre se produz num espaço social de valores e disputas de poder".

O Quadro 7, intitulado "Contexto de influência internacional e nacional na política de avaliação da Educação Superior brasileira", apresenta uma síntese das contribuições trazidas por Zandavalli (2009). Essa síntese permite a reconstrução de como os diferentes contextos, internacionais e nacionais, da década de 1960 à década de 1990, influenciaram e se constituíram nas políticas de avaliação da Educação Superior brasileira. A projeção desses contextos na política do Sinaes pode ser melhor explicitada, no contexto da produção textual da lei, em alguns excertos desta pesquisa.

Quadro 7 – Contexto de influência internacional e nacional na política de avaliação da Educação Superior brasileira nas décadas de 1960 a 1990

(Continua)

Década	Ação do governo	Caracterização da ação	Contexto de influência
1960	Plano Atcon (1965/1966)	Rudolph Atcon, consultor norte-americano: a pedido do MEC, realizou um estudo de reformulação da universidade brasileira. Entre as recomendações feitas no documento elaborado pelo consultor, sob o título "Rumo à reformulação da universidade brasileira", encontraram-se a intenção de: privatizar a gestão universitária e os serviços; acabar com a gratuidade no Ensino Superior; o estabelecimento de uma lógica de mercado à estrutura universitária. Pode ser considerado uma das primeiras experiências avaliativas da Educação Superior no governo militar. Parte de suas recomendações foi incorporada à reforma universitária em 1968. No âmbito universitário, não houve entusiasmo na aceitação do consultor e de seu relatório.	Internacional

Quadro 7 – Contexto de influência internacional e nacional na política de avaliação da Educação Superior brasileira nas décadas de 1960 a 1990

(Continua)

Década	Ação do governo	Caracterização da ação	Contexto de influência
1960	Orientações da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID)	Criada pelo Banco Mundial em 1960, emprestava dinheiro apenas para países pobres. Suas orientações influenciaram a reforma universitária, os planos educacionais e a legislação complementar no período de governo militar.	Internacional
	Relatório Meira Mattos (1967/1968)	Constituição de uma comissão especial, com a liderança do general Meira Mattos, cujo relatório final buscava o enfrentamento da "subversão estudantil" apontando para a necessidade de disciplinar o movimento estudantil, visto como uma manobra, para a infiltração de comunistas no país. Muitas proposições presentes no relatório alinhavam-se ao plano Atcon e foram incorporadas na reforma universitária.	Nacional
1960	Relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo MEC para estudar a crise da universidade (1968)	Em resposta às pressões dos estudantes e professores universitários, em especial no que se refere à ausência de vagas nas universidades, o governo militar institui o grupo, que contou com pessoas de reconhecida competência técnica e intelectual. Parte das recomendações do grupo estão presentes, ainda hoje, na universidade brasileira: departamentalização, semestralização e matrícula por disciplina são alguns exemplos que atendem aos critérios de otimização dos espaços e recursos, ao mesmo tempo que provocam o enfraquecimento e a desmobilização de coletivos mais amplos.	Nacional
1970	Operacionalização da reforma universitária	Marcada pela operacionalização gradativa das recomendações anteriores, bem como da reforma universitária em curso. Não houve mudanças significativas na política educacional.	Nacional

Quadro 7 – Contexto de influência internacional e nacional na política de avaliação da Educação Superior brasileira nas décadas de 1960 a 1990

(Continua)

Década	Ação do governo	Caracterização da ação	Contexto de influência
1980	Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) – 1983	O programa de iniciativa da Associação Nacional de Docentes (ANDES), proposto em um período de transição democrática, contou com a presença mais efetiva de pesquisadores e professores universitários, tanto em sua constituição quanto em sua execução. As discussões centrais do PARU se deram em torno: da democratização da gestão; do acesso ao ensino superior por diferentes segmentos da sociedade; das funções das universidades no que se refere à formação de profissionais, produção e disseminação do conhecimento. As discussões baseadas na realidade concreta das universidades, bem como em dados de pesquisa, não conseguiram se consolidar em indicações técnicas e legais para a avaliação das instituições. Além disso, não se conformava completamente às demandas do capital, o que pode explicar, em parte, sua curta duração.	Nacional
1980	Relatório Final da Comissão Nacional para a reformulação do ensino superior (1985)	Foi composta uma comissão de pesquisadores, professores universitários, empresários, membros da Igreja, com o objetivo de fornecer subsídios para a elaboração de uma nova política para a Educação Superior, atendendo às demandas de desenvolvimento do país, bem como os anseios democráticos. O documento final centrava-se em três pontos: 1) a crise da Educação Superior; 2) os princípios da nova política; 3) propostas para a nova universidade. A avaliação de desempenho na Educação Superior se coloca na proposta de uma nova política, indicando-se a necessidade da instituição de parâmetros de qualidade à semelhança do que já acontecia em outros países. As contribuições da comissão passam pela ênfase: na importância do processo avaliativo; na explicitação e na diversificação metodológica composta de múltiplas dimensões de avaliação, envolvendo os diferentes segmentos dentro das universidades.	Nacional

Quadro 7 – Contexto de influência internacional e nacional na política de avaliação da Educação Superior brasileira nas décadas de 1960 a 1990

(Continua)

Década	Ação do governo	Caracterização da ação	Contexto de influência
1980	Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES) – 1986	Grupo criado com os objetivos de dar continuidade ao trabalho da Comissão Nacional para a reformulação da Educação Superior e analisar a validade das proposições do relatório final daquela comissão. As ideias mais avançadas do relatório parecem ter sido contidas pelas proposições do GERES: enquanto o grupo enfatizava o ensino, quebrava o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. A importância da avaliação foi reforçada no item “autonomia e avaliação” – esse processo, na concepção do grupo, deveria contemplar a avaliação do desempenho institucional e a avaliação dos cursos oferecidos. A avaliação deveria fornecer elementos que subsidiariam a formulação de políticas públicas.	Nacional
1990	O Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB) – 1993	Originário de uma proposta feita pela Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) ao MEC, foi desenvolvido pela Comissão Nacional de Avaliação, assessorada pela Secretaria de Educação Superior (SESu), o programa que tinha como princípios básicos para a avaliação: a ação coletiva participativa, a globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade institucional, não premiação ou punição das instituições a partir dos resultados, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. Dentre as características da avaliação proposta, destacam-se: o caráter institucional, a análise simultânea de múltiplas dimensões institucionais, a articulação da avaliação externa e interna e das dimensões quantitativas e qualitativas. O principal mérito do programa esteve em restituir a credibilidade da avaliação permitindo instaurar uma cultura avaliativa nas instituições.	Nacional

Quadro 7 – Contexto de influência internacional e nacional na política de avaliação da Educação Superior brasileira nas décadas de 1960 a 1990

(Conclusão)

Década	Ação do governo	Caracterização da ação	Contexto de influência
1990	Provão no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso	Fortemente alinhada às proposições neoliberais, a primeira medida daquele governo em relação à avaliação da Educação Superior foi a promulgação da Lei nº 9.131 (Brasil, 1995), que, entre outras ações, previa a obrigatoriedade de exames nacionais para aferir o desempenho dos formandos (consolidado no Exame Nacional de Curso (ENC) – "Provão") e na avaliação periódica de instituições e cursos. O uso sensacionalista, na mídia, dos resultados do Provão e o ranqueamento de instituições a partir de seus resultados fizeram com os estudantes, por meio de boicotes, protestassem contra a realização, para enfrentar as manifestações contrárias. O governo incorporou dimensões complementares para avaliar a ES.	Nacional

Fonte: Dados da pesquisa a partir das contribuições de Zandavalli (2009, 2021).

Barreyro e Rothen (2014), ao analisarem a política pública de avaliação da Educação Superior no governo do então presidente Lula, fornecem elementos que subsidiam a compreensão das influências que se fortaleceram no início do século XXI.

Segundo os autores, no programa do presidente Lula, críticas foram direcionadas ao governo que o antecedeu, em especial no que se refere à avaliação da Educação Superior. Nesse sentido, em 2003, foi criada a CEA, cujo objetivo era elaborar uma nova proposta para a avaliação nesse nível de ensino. Em sua composição, a CEA contava com acadêmicos das instituições públicas e com aqueles que haviam participado do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Os autores registraram que, naquele momento, o debate sobre a validade do Provão foi intensificado não só na arena política, mas na própria mídia. Entretanto, o Provão tinha no ministro da Educação, Cristovam Buarque, um defensor. Em setembro de 2003, a CEA apresentou ao ministro a proposta do Sinaes, inspirada em princípios do PAIUB. A ideia apresentada centrava-se na avaliação institucional, que tinha na autoavaliação a sua força propulsora e incluía, com menor ênfase do que aquela dada no governo anterior, a

avaliação em larga escala dos estudantes, por amostragem, e em dois momentos distintos – o do ingresso na Educação Superior e o da conclusão do curso.

Após embates no interior do próprio MEC, o ministro da Educação propôs, segundo Barreyro e Rothen (2014), um documento em substitutivo ao da CEA. Assim, em dezembro de 2003, foi editada a Medida Provisória nº 147, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (Sinapes). As finalidades avaliativas desse sistema se assentavam em examinar a capacidade institucional, o ensino, a produção do conhecimento, a aprendizagem e a responsabilidade social das IES. Em 2004, após reforma ministerial, foi apresentada ao Congresso Nacional a proposta de conversão da medida provisória em lei, que recuperou parte do documento da CEA e resultou na Lei nº 10.861 (Brasil, 2004a), que instituiu o Sinaes.

Dessa forma, em 2004, o Brasil passou a contar com uma política de Estado específica para tratar da avaliação da Educação Superior. O Sinaes foi o primeiro programa votado pelo Congresso Nacional, um importante instrumento de regulação e controle da Educação Superior. Para Maués (2007), o documento final do Sinaes não traduziu o conceito de avaliação apresentado pela CEA. Assim,

> a concepção propugnada no Relatório da CEA, para a qual o conceito de avaliação deve incluir a integração e a participação, não foi traduzida nas legislações específicas, estando as mesmas mais identificadas com uma concepção avaliativa que representa um aspecto mais técnico e instrumental, isto é, que envolve um levantamento de dados, de informações, mas não os submete a um processo de reflexão e questionamento. Ao contrário, esse tipo de avaliação apenas serve como prestação de contas e responsabilização de órgãos, setores, pessoas (Maués, 2007, p. 13).

É de responsabilidade do Sinaes a fiscalização, a supervisão, o credenciamento e o descredenciamento de IES e a autorização e desautorização dos cursos de graduação. Baseado na integração de três instrumentos, tal como destacado por Dias e Horiguela (2006), a saber: 1) avaliação institucional (interna e externa); 2) avaliação dos cursos de graduação; e 3) Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), o Sinaes assegura a avaliação interna e externa; a publicização de procedimentos e resultados da avaliação; o respeito à identidade e à diversidade de instituições e cursos; e a participação de toda a comunidade escolar, bem como da sociedade civil por meio de seus representantes.

O Sinaes tem, por finalidades, de acordo com a lei que o instituiu:

> a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento e dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições da Educação Superior […] (Brasil, 2004a, art. 1º, § I).

As finalidades expressas no texto da lei refletem as discussões e as recomendações que se iniciaram na década de 1960 sob influência dos organismos internacionais: a busca por maior efetividade[17] e eficiência na Educação Superior, como também a orientação para uma expansão de oferta seguindo critérios de avaliação mais racionais e com suposta neutralidade.

No artigo 2º, a Lei nº 10.861 (Brasil, 2004a) explicita o que deve ser assegurado tanto na avaliação das instituições quanto na avaliação do desempenho dos estudantes: integração e globalidade, publicização de procedimentos, dados e resultados, respeito às identidades institucionais, bem como às suas diversidades, e participação coletiva dos diferentes atores no processo avaliativo. Esses critérios para avaliação refletem as influências nacionais da década de 1980 a partir da redemocratização do país.

Verificou-se, no estudo da política de avaliação da Educação Superior, o movimento de incorporação, rejeição, transformação e reincorporação das diferentes vozes que influenciaram a formulação das políticas de avaliação da Educação Superior, tal como indicado por Ball e colaboradores, quando caracterizaram o contexto de influência de uma política.

3.3.2 O contexto de produção textual

Dentre as características do contexto de produção do texto na abordagem do ciclo de políticas, destacam-se: a falta de coerência interna do texto e deste em relação a outros textos; a falta de clareza de significados que podem gerar múltiplas interpretações, necessitando, em alguns momentos, do recurso explicativo de outros

[17] Segundo Souza e Silva (2015), a efetividade pode ser entendida como a “medida de resultados de uma ação” ou como a “soma da eficiência e da eficácia”. Por sua vez, ainda segundo os autores, eficiência é a relação entre esforço e resultado, quanto menor o esforço e maior os resultados, mais eficiente se torna a ação ou o processo; e eficácia é a “relação entre resultados e objetivos”, ou ainda a “capacidade de resolver um problema.

textos (orientações e recomendações); e, por fim, o reconhecimento de que todo texto é resultado de lutas e disputas feitas em diferentes arenas.

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004a), que instituiu o Sinaes e deu outras providências, tramitou, inicialmente, no Congresso Nacional como medida provisória. No artigo 1º (Brasil, 2004a), a lei do Sinaes explicita seu objetivo: "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes", bem como suas finalidades: a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão de oferta, o aumento da eficácia institucional, a efetividade acadêmica e social e a promoção dos compromissos e responsabilidade sociais da IES.

Os resultados da avaliação do Sinaes são tomados para fins de regulação e supervisão da Educação Superior. De maneira global e integrada, são avaliadas instituições, cursos e discentes. Particularmente, no que se refere à ADD, objeto desta pesquisa, o Sinaes avalia as políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.

Concordando com Verhine (2015), é necessário estabelecer a diferenciação entre avaliação e regulação, uma vez que são processos distintos que, segundo o autor, podem ser complementares e antagônicos. Para Verhine (2015), a novidade na proposta do Sinaes se encontrava na articulação entre a avaliação formativa e os processos regulatórios. Para ele, a regulação situa-se como política de governo, o qual define padrões de qualidade e elege instrumentos formais e legais capazes de aferir a qualidade e de orientar a destinação de recursos financeiros. Já a avaliação, afirma, pode ser compreendida como uma política de Estado, e, portanto, deve ser protegida de influências e interferências imediatistas, pois, ao levantar informações situadas em seus contextos, tornam-se potentes orientadoras de decisões, ou seja,

> cabe à avaliação produzir informações que são cientificamente válidas, confiáveis e comparáveis no decorrer do tempo, através de processos realizados por especialistas que atuam livre de interferências externas que possam prejudicar a qualidade do conhecimento gerado. A regulação governamental, por outro lado, procura atender políticas estabelecidas por determinadas administrações e, no caso da Educação Superior, pode promover o alcance de metas de expansão e de qualidade de acordo com os interesses dos governantes e da população que lhes apoiam (Verhine, 2015, p. 616).

Verhine (2015) acrescenta que o problema é que as informações fornecidas pela avaliação podem ser usadas para diferentes fins, por diferentes sujeitos, em diferentes níveis, gerando uma variedade de metodologias, instrumentos e procedimentos.

Como explicitado na lei, a partir dos resultados do Sinaes, credenciam-se ou descredenciam-se as IES e autorizam-se ou desautorizam-se cursos de graduação. Os resultados são obtidos pela integração de três eixos: a avaliação das IES, a avaliação dos cursos de graduação e a avaliação do desempenho dos estudantes da Educação Superior. Para cada eixo avaliado, um indicador é produzido com o objetivo de aferir a qualidade da Educação Superior: o Índice Geral de Cursos (IGC), o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

De acordo com a Lei nº 10.861 (Brasil, 2004a), a avaliação institucional encontra-se subdividida em uma fase interna, realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), e uma externa, realizada por avaliadores inscritos em um cadastro único no Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis). Ao Inep cabem a constituição e a manutenção daquele banco por intermédio de sua Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES). O resultado da avaliação institucional busca uma “análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de Educação Superior e de seus cursos” (Brasil, 2004a, art. 2º, § I). No artigo 3º explicita-se o objetivo da avaliação das IES: “identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais” (Brasil, 2004a). Para cumprir esse objetivo, inicialmente foram indicadas dez dimensões a serem obrigatoriamente consideradas: 1) missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); 2) política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; 3) responsabilidade social da instituição; 4) comunicação; 5) políticas de pessoal; 6) organização e gestão da instituição; 7) infraestrutura física; 8) planejamento e avaliação; 9) políticas de atendimento aos estudantes; e 10) sustentabilidade financeira.

As dez dimensões têm, portanto, o potencial de fornecer elementos para uma autoavaliação ampla e integrada dos diferentes aspectos institucionais. Além da autoavaliação, está prevista uma avaliação externa, *in loco*. Em 2014, foi aprovado

pelo MEC os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa, revogando os anteriores, por meio da Portaria nº 92, de janeiro de 2014 (Brasil, 2014). A portaria organizou os indicadores em cinco eixos e para cada um foram atribuídos pesos distintos entre si e entre as etapas de credenciamento e recredenciamento. Os eixos avaliados desde então são: Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional; Eixo 3 – Políticas Acadêmicas; Eixo 4 – Políticas de Gestão; e Eixo 5 – Infraestrutura.

O Índice Geral de Cursos (IGC) é consolidado na etapa da avaliação institucional, sua constituição se dá com base em uma média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Para Viana Filho *et al.* (2019), a pós-graduação pode ser entendida como um subsistema inserido no sistema universitário, em que, a cada novo período avaliativo, eleva-se a demanda por um produtivismo acadêmico, entendido como a necessidade de se publicar mais e em periódicos melhores avaliados, um critério quase exclusivo, na avaliação da produção acadêmica. Nesses termos, o contexto da pós-graduação avança na implantação de uma cultura performativa, com efeitos que incidem diretamente na avaliação da Educação Superior, impactando a subjetividade dos docentes pesquisadores. Nessa cultura, afirmam Magnin e Takahashi (2021), há uma exposição do docente aos imperativos do mercado, na medida em que, mesmo submetidos a uma extensa carga de trabalho, poucos pesquisadores reconhecem a sua produtividade, se esta não estiver associada às publicações científicas. Nesse sentido, afirmam que “a visão do pesquisador sobre sua própria (im)produtividade parte de critérios externos, que ele próprio legitima ao buscar alcançá-los, passando a constituir a sua própria subjetividade a partir desses critérios” (Magnin; Takahashi, 2021, p. 756), configurando-se em perda de autonomia docente.

Já a avaliação dos cursos de graduação intenta uma aproximação às condições de ensino que são oferecidas “aos estudantes, em especial, às relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (Brasil, 2004a, art. 4º). Mantém-se nessa etapa da avaliação a utilização de procedimentos e instrumentos diversificados, sendo obrigatórias as visitas por comissões de especialistas dentro das áreas do conhecimento avaliadas, além da atribuição de conceitos numa escala de até cinco níveis. Em 2020, o Inep publicou a Instrução Normativa nº 3 (Inep, 2020a), que dispõe sobre a vinculação de integrantes do BASis ao Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG),

permitindo assim a atuação concomitante dos avaliadores tanto na avaliação dos cursos superiores quanto na avaliação institucional.

Na etapa de avaliação dos cursos de graduação, produz-se o Conceito Preliminar de Curso (CPC) com base no conceito Enade, no indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado, no corpo docente, cujas informações são obtidas por meio do Censo Superior sobre o percentual de mestres, doutores e regime de trabalho e na percepção dos estudantes sobre o seu processo formativo, dados obtidos por meio do questionário do estudante do Enade. Nota-se, portanto, a relevância que o Enade assume na composição desse conceito, já que é o principal subsidiador das informações.

Por fim, o Enade, que além de aferir o desempenho dos estudantes e sua competência para o exercício da profissão, realiza o levantamento do perfil do estudante, o que é relevante para a compreensão dos resultados do exame (Brasil, 2004, art. 5º, §I e §IV). Embora a lei que instituiu o Sinaes permita a aplicação amostral do Enade, ele se converteu em censitário a todos os discentes concluintes dos cursos superiores. A adoção dessa prática permite um volume maior de dados, supostamente neutros, e comparáveis entre estudantes, mas também entre as diferentes IES do país, uma possibilidade de ranqueamento que acirra a competição e favorece os interesses do mercado. Reconhecido como um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, constando, portanto, no histórico, não se atribui ao aluno uma nota, mas a condição regular do aluno que o realizou. Também nessa etapa os conceitos são ordenados em uma escala de cinco níveis, sendo vedada a identificação nominal do candidato atrelada à sua nota.

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes e está diretamente ligada ao MEC. Estão entre suas atribuições:

> I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
> II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
> III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de Educação Superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
> IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior; […] (Brasil, 2004, art. 6º).

Os processos avaliativos da Educação Superior são, portanto, coordenados e supervisionados pela Conaes, enquanto a operacionalização da avaliação é realizada pelo Inep, por intermédio da DAES, responsável, entre outras, pela publicização dos resultados das avaliações das IES e de seus cursos.

Em caso de resultados insatisfatórios, a Lei nº 10.861 estabelece que se firme um protocolo de compromisso entre a IES e o MEC. Nesse protocolo apresenta-se um diagnóstico das condições da IES, elaboram-se encaminhamentos, processos e ações para o enfrentamento das condições desfavoráveis da instituição, com prazos para o cumprimento das metas. O acompanhamento dessas ações é feito por uma comissão criada na própria instituição.

O não cumprimento parcial ou total do protocolo de compromisso é passível das seguintes penalidades para as IES públicas: suspensão temporária de processo seletivo para cursos de graduação, cassação da autorização de funcionamento da IES ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos, e advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação na executada.

No processo de elaboração do texto da política do Sinaes, é possível identificar as disputas estabelecidas em diferentes momentos. Barreyro e Rothen (2014) explicitam pelo menos dois desses momentos. O primeiro diz da proposta de elaboração e o segundo da consolidação do texto, em sua promulgação. Os autores afirmam que a proposta de avaliação da Educação Superior apresentada pela CEA pautou-se em

> uma postura democrática, trazendo à discussão a questão da avaliação por meio de consultas públicas e debates na imprensa. A medida provisória que instituiu o SINAPES não respeitou o processo de debate, chegando a ponto de ignorar a proposta apresentada pelo próprio Ministério (Barreyro; Rothen, 2014, p. 66).

Verificou-se ainda que sinalizam para a existência de dois textos em disputa:

> Houve, assim, dois SINAES: o da proposta da Comissão Especial de Avaliação e o estabelecido em lei. O segundo recuperou apenas parcialmente os princípios emancipatórios da primeira proposta, conciliando-o com a visão regulatória proveniente da época do Provão. No período da implantação, foi permanente a tensão entre essas duas visões (Barreyro; Rothen, 2014, p. 66).

Pode-se afirmar que a política mais perene de avaliação da Educação Superior brasileira revelou em seu texto embates e conciliações que se intentaram estabelecer. Embates porque, embora se assuma no texto a centralidade da autoavaliação institucional como etapa desencadeadora do processo e, portanto, central na avaliação da Educação Superior, tendo no Enade um exame complementar com o objetivo de aferir “o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação […]” (Brasil, 2004a), o que se consolidou nos anos posteriores foi uma inversão de protagonismo. Conciliações porque, pela avaliação da Educação Superior, espera-se, pelos resultados, tanto autoavaliar as IES e, nesse sentido, possibilitar uma reflexão interna e um processo autoformativo, autorregulado e emancipador, como também fornecer subsídios para a ação reguladora do Estado no que se refere ao credenciamento, renovação de credenciamento de IES e a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Para Barreyro e Rothen (2014), foi na implantação que a política do Sinaes retornou para o ponto em que inicialmente se intentou afastar. Mais especificamente, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o MEC passou a exercer a função de supervisão centrada na utilização do resultado do Enade. A lei foi aos poucos sendo desrespeitada por atos normativos menores que substituíram a visita *in loco* por avaliadores externos, desde que o conceito preliminar do curso fosse satisfatório. Retornou-se à tendência quantitativista e ao ranqueamento. Ademais, o processo aligeirado de avaliação foi inviabilizando sua dimensão formativa.

Nos anos posteriores à promulgação da lei do Sinaes, decretos e portarias foram alterando em profundidade a concepção inicial da avaliação, contudo, sem provocar alterações no texto original. A atualidade do Sinaes bem como as alterações provocadas por outros textos políticos, inferiores hierarquicamente à própria lei, suscitaram importantes pesquisas nos últimos anos e nos fornecem elementos que facilitam a compreensão do contexto de produção de texto da política.

Júnior Teixeira e Rios (2017) realizaram um mapeamento de teses e dissertações defendidas durante os dez primeiros anos do Sinaes (2004-2014) e constataram que, nesse período, essa política passou por várias mudanças. A maior concentração de pesquisas, segundo o mapeamento, se deu entre os anos de 2011

e 2014. Como hipótese para esse aumento, os autores indicam as alterações pelas quais o Sinaes passou, em especial a partir de 2006, que modificaram substancialmente o projeto inicial da avaliação da Educação Superior.

Com a utilização de diferentes instrumentos e metodologias integradas e complementares, esperava-se que o "produto final de todo o processo avaliativo não seria um ranqueamento, mas sim relatórios descritivos das instituições, que subsidiariam tomadas de decisão dos gestores educacionais, públicos e privados" (Júnior Teixeira; Rios, 2017, p. 798). Ou seja, esperava-se enfrentar uma suposta compreensão punitiva da avaliação por meio da consolidação de uma cultura autoavaliativa.

Em 2006, o então ministro da Educação, Fernando Haddad, promulgou o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (Brasil, 2006), conhecido como decreto-ponte. Esse texto dispunha sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação, ou seja, um texto que definiria o papel de um Estado fiscalizador e avaliador. Como já destacado por Ball e colaboradores, a partir da abordagem do ciclo de políticas, o contexto da produção do texto é marcado pela contradição e por vezes pela ausência de significados claros. Para Barreyro e Rothen (2006, p. 969), encerrado o processo legislativo com a promulgação da lei do Sinaes, era possível identificar na lei "contradições que precisam de pontes". Nesse sentido, o decreto-ponte, segundo os autores, intentou conciliar diferentes tendências presentes nos documentos do MEC a cargo da Conaes. E afirmam:

> Com o decreto ponte, a lei que institui o SINAES é "re-elaborada": por um lado, retoma o princípio da separação entre a regulação e a avaliação; por outro, reforça a visão da separação entre a autoavaliação e a avaliação externa, deixando transparecer que esta faz parte do processo de regulação e supervisão (Barreyro; Rothen, 2006, p. 970-971).

A falta de clareza de significados na lei do Sinaes pode ser compreendida, concordando com Barreyro e Rothen (2006, p. 971), a partir do entendimento de que a concepção desse sistema foi "resultado da cumulação e da metamorfose" das experiências avaliativas anteriores que se firmaram sobre paradigmas e valores divergentes. Ao resgatar a avaliação institucional do PAIUB, intentou-se fortalecer a dimensão formativa, ao trazer a avaliação dos cursos, a partir da avaliação das condições de ensino, o viés somativo encontrou espaço, e o Enade, sob a influência do Provão, regressou à proposta dos *rankings*.

O Quadro 8 apresenta o contexto da produção textual da política do Sinaes, depois da promulgação da lei. Nele é possível verificar como as mudanças normativas alteraram também os paradigmas para a avaliação da Educação Superior, afastando a política de uma concepção mais formativa e aproximando-a de uma concepção mais racional e tecnicista, com vistas exclusivamente ao processo de regulação nesse nível de ensino.

Quadro 8 – Contexto da produção textual da política do Sinaes

(Continua)

Legislação	Ementa	Descrição	Impacto na Lei nº 10.861/2004
Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008 (Brasil, 2008b)	Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sinaes.	Altera a obrigatoriedade da visita *in loco*, quando no processo de renovação de reconhecimentos de cursos superiores, com base no conceito preliminar do curso divulgado pelo Inep, segundo as áreas avaliadas pelo Enade. Cursos com conceito preliminar satisfatório (igual ou superior a 3) ficam desobrigados da avaliação *in loco.* O CPC é composto pelos resultados do Enade, dados do censo Educação Superior e outros insumos institucionais.	A avaliação *in loco*, realizada por uma comissão externa a partir da análise da autoavaliação institucional é substituída por uma avaliação *in loco*, com base em um índice. Perde-se na perspectiva formativa da avaliação e reforça-se a mudança para um paradigma somatório de avaliação. A autoavaliação institucional perde parte de seu protagonismo enquanto o Enade o incorpora.
Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008 (Brasil, 2008c)	Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC)	O índice geral de cursos (IGC) é um consolidado de informações relativas aos cursos superiores. Baseia-se na média ponderada do CP, na média ponderada das notas dos programas de pós-graduação e na distribuição dos alunos das IES nos níveis de graduação, mestrado e doutorado.	Segundo Barreyro e Rothen (2014, p. 71), a criação do IGC "consolidou a influência na Educação Superior da tendência internacional de uso de indicadores". Com a criação de mais um índice e da publicização do resultado no site do Inep, a possibilidade do ranqueamento torna-se ainda mais evidente.

Quadro 8 – Contexto da produção textual da política do Sinaes

(Conclusão)

Legislação	Ementa	Descrição	Impacto na Lei nº 10.861/2004
Portaria Normativa nº 1, de 29 de janeiro de 2009 (Brasil, 2009a)	Determina as áreas e os cursos superiores de tecnologia que serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no ano de 2009 e dá outras providências.	Nesse ano, os cursos superiores de Tecnologia em Design de Moda, Gastronomia, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Turismo, Gestão Financeira, Marketing e Processos Gerenciais foram avaliados pelo Enade. Além disso, o Enade deixa de ser amostral e passa a ser censitário (art. 3º). Isso implica que, se num primeiro momento o Enade se configurava em um terceiro instrumento da avaliação da ES, trazendo informações complementares ao processo, aqui, o seu protagonismo fica ainda mais evidente.	Uma das implicações dessa guinada de concepção do Enade está em “Instituições e estudantes empreendem esforços para ‘ir bem na prova’, e não produzir reflexões sobre os sentidos da formação e aperfeiçoamento institucional” (Júnior Teixeira; Rios, 2017, p. 801).
Portaria nº 821, de 24 de agosto de 2009 (Brasil, 2009b)	Define procedimentos para avaliação de Instituições de Educação Superior e Cursos de Graduação no âmbito do 1º Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências.	O IGC passa a ser adotado como referência para a visita *in loco* quando da avaliação externa. A alteração na composição do CPC, diminui em parte o peso do Enade e aumenta o peso no quantitativo de professores doutores.	Relevância dos índices em detrimento da avaliação reflexiva e formativa.

Fonte: Dados de pesquisa (2021).

Para Dias Sobrinho (2008a), os quatro primeiros anos do Sinaes se caracterizaram pela busca de uma avaliação cujo paradigma distanciava-se da exclusiva conformação às normas burocráticas legais e, consequentemente, da indicação de posições em *rankings*. No entanto, quando por meio de sucessivas portarias, o Inep destituiu a avaliação institucional de seu lugar central no sistema de avaliação, e em seu lugar sobrepôs o resultado do Enade, o que se produziu não foi

> uma simples mudança de metodologia. É, sim, uma mudança radical do paradigma de avaliação: da produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação, para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas (Dias Sobrinho, 2008a, p. 821).

Reduziu-se, segundo o autor, a potencialidade de o Sinaes produzir significados reflexivos, reguladores e autorreguladores, e enfatizaram-se os processos exclusivos de medida e de controle, como se houvesse nestes certa neutralidade e universalidade comparativa. Essa guinada, ainda de acordo com as reflexões do autor, influenciou a autonomia universitária, deslocando-a das IES para os órgãos de controle e gestão. No efetivo exercício do magistério, o impacto dessa perda de independência se converte, na prática, na desprofissionalização docente – sem autonomia para pensar seus cursos e seus currículos, instituições e professores se veem preocupados em melhorar e/ou manter seu lugar no *ranking*, sob pena de terem suas atividades suspensas.

Lacerda (2015) corrobora o entendimento de que o Sinaes se afastou de seus pressupostos iniciais quando colocou em proeminência o resultado do Enade em detrimento da avaliação institucional, bem como quando passou a se assentar sobre os diferentes índices para atestar a qualidade da Educação Superior. No entanto, indica uma possível saída para que o Sinaes possa se autorrespeitar quanto àqueles pressupostos: que os aspectos quantitativos dos diferentes instrumentos avaliativos se subordinem a uma interpretação qualitativa. Ao que acrescenta:

> O problema da qualidade e sua relação com a subjetividade tem que ser enfrentado, mas isso não deve eliminar a subordinação. Desta forma os índices devem existir e ser utilizados. Mas eles devem ser o início e não o fim do processo avaliativo. Quantificações e suas relações devem ser feitas para incitar as ideias, pensamentos e padrões, mas devem ser submetidos à *posteriori* por filtros qualitativos (Lacerda, 2015, p. 100).

Mais uma vez, convém destacar as contribuições trazidas pela adoção da abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores para esta pesquisa. O primeiro ponto a sublinhar diz da interrelação entre os contextos da produção textual da política e o contexto da influência. Na política do Sinaes, a interrelação se expressa por meio das disputas de concepções e de paradigmas de avaliação que se fizeram entre os representantes dos organismos multilaterais em uma perspectiva

de mercado, de regulação e de prestação de contas, e entre os pesquisadores e acadêmicos universitários em uma perspectiva mais formativa, integral e emancipadora. Como resultado, o texto da lei do Sinaes congrega tanto o caráter regulador e de supervisão quanto a perspectiva da integração, da globalidade e da participação ampliada dos membros da comunidade universitária. O segundo ponto diz do contexto de produção textual como espaço de lutas e disputas. Essas disputas, no interior da política do Sinaes, clarificam-se à medida que documentos legais menores, como os são os decretos e as portarias, sem modificarem o texto original da lei, alteram profundamente os objetivos e o fazer da própria lei.

Gomes, Melo e Garrido (2022) concordam que os ajustes propostos, em especial, pelas recomendações do Banco Mundial, direcionam as universidades para um novo modelo, ao qual a comunidade acadêmica se mantém resistente. No entanto, afirmam que, se as proposições não foram aceitas na íntegra pelos países, e entre eles o Brasil, gradativamente foram e estão sendo incorporadas em decretos, programas e projetos federais. Para Macedo e Araújo (2022), as mudanças gradativamente incorporadas aos Sinaes posicionaram a Educação Superior brasileira como mercadoria, em detrimento de sua condição de direito social. Os autores afirmam que a atuação do Banco Mundial se deu no âmbito do financiamento, da avaliação e das relações público-privado. A partir da abertura expansionista da Educação Superior brasileira, pela iniciativa privada, aumentaram-se as preocupações com o processo regulador e também com a avaliação, uma forma de proteger os processos formativos dos interesses exclusivos do mercado. Se, por um lado, o Sinaes, em sua concepção e em seu texto, intentou assegurar processos de avaliação interna e externa, como etapas mais formativas, as sucessivas mudanças normativas acomodaram os interesses de mercado, alinhadas às diretrizes internacionais de competitividade e de ranqueamento das instituições.

3.3.3 O contexto de prática

De acordo com a abordagem do ciclo de políticas, uma política não se encerra na formulação do texto político. Este tampouco está completo em si mesmo e, nesse sentido, deixa lacunas para escritos futuros. Os formuladores de políticas não detêm o domínio do texto que, ao ser lido pelos sujeitos que o colocarão em

prática, será também interpretado e reinterpretado à luz do seu contexto pessoal, em um dado momento histórico, político, social e econômico.

No caso particular do Sinaes, pode-se afirmar que muitos e diferentes sujeitos o colocaram em prática: nas IES foram os docentes, os técnicos-administrativos, os gestores e os estudantes, membros ou não da CPA, núcleos e grupos, especificamente constituídos que atuaram à frente na avaliação institucional. Além dos membros internos da IES, há um grupo de avaliadores externos, também responsáveis por colocar essa política em prática. Pode-se afirmar que, diante da diversidade de sujeitos, leitores e escritores dessa política, é provável que se encontre um contexto de prática tão diverso e amplo que se torne impossível sua apreensão como um todo.

Neste tópico, buscou-se identificar aspectos semelhantes e divergentes em alguns contextos de prática dessa política, tendo como limite a avaliação institucional, em que se insere o objeto da pesquisa e a impossibilidade de abarcar o todo das IES, bem como dos sujeitos envolvidos.

Em 2004, o Inep apresentou às CPAs e à comunidade acadêmica das IES o *Roteiro de Autoavaliação Institucional: orientações gerais* (Brasil, 2004b). Nesse roteiro foram disponibilizadas as etapas de desenvolvimento da autoavaliação institucional. Respeitando a identidade institucional de cada IES, o roteiro sinaliza para a possibilidade de que cada CPA selecione os indicadores mais adequados às especificidades institucionais. A avaliação interna foi caracterizada como um processo contínuo, cíclico e criativo, capaz de subsidiar decisões e de produzir conhecimento sobre o ser e o fazer institucional. Assim, a avaliação interna foi proposta e norteada por três etapas (Brasil, 2004b), com atividades específicas:

- na primeira etapa, também chamada de etapa de preparação, constavam as atividades de: constituição da CPA, com a função de coordenar, articular e disponibilizar as informações para a comunidade acadêmica. Ela, por sua vez, deveria ser cadastrada no Inep e composta por representantes de todos os segmentos da comunidade universitária e por membro da sociedade civil organizada; planejamento, com a elaboração de objetivos, de estratégias e de calendário de execução; sensibilização da comunidade em prol da construção de uma proposta avaliativa participativa que aos poucos fortalecesse a cultura avaliativa institucional;

- na segunda etapa, ou etapa de desenvolvimento propriamente dito, propunha-se a execução e efetivação das etapas planejadas;
- na terceira etapa, ou etapa de consolidação, a elaboração, a divulgação e a análise do relatório final, um balanço crítico e reflexivo do processo e dos resultados.

O roteiro enumerava dez dimensões a serem contempladas na avaliação institucional e, para cada uma das dimensões, foram propostos três núcleos: o núcleo básico e comum – com tópicos obrigatórios a todas as IES; o núcleo de temas optativos – que poderiam ser selecionados de acordo com a realidade institucional e cumpririam o objetivo de ampliar a reflexão e a compreensão sobre a instituição; o núcleo de documentos, dados e indicadores – que fundamentaria e justificaria as análises e as interpretações feitas. Vale destacar que o núcleo básico, comum e obrigatório a todas as IES, não contempla, de maneira particular, as realidades distintas dos IFs e das universidades federais, instituições a quem são equiparados para fins de avaliação, regulação e supervisão. Por sua vez, os núcleos de temas optativos têm como objetivo, tal como expresso no roteiro de orientação, dar “sugestões para as reflexões e discussões da comunidade acadêmica e, para auxiliar as IES na tarefa de ampliar a compreensão sobre a instituição, bem como emitir juízos de valor e estabelecer ações de melhoramento” (Brasil, 2004b, 17). Dessa forma, é possível que as especificidades de cada instituição fiquem limitada às reflexões internas, de sua comunidade, deixando de contribuir, de forma mais potente, para uma avaliação da Educação Superior, mais próxima da realidade concreta das instituições.

As dimensões da avaliação institucional, segundo o roteiro (Brasil, 2004b) são:

- Dimensão 1 – A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- Dimensão 2 – A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- Dimensão 3 – A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão

social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

- Dimensão 4 – A comunicação com a sociedade;
- Dimensão 5 – As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- Dimensão 6 – A organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- Dimensão 7 – A infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- Dimensão 8 – O planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- Dimensão 9 – As políticas de atendimento a estudantes e egressos;
- Dimensão 10 – A sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da Educação Superior.

O roteiro explicita o protagonismo das CPAs quanto à condução e efetivação da avaliação interna. No entanto, a partir de 2008, o CPC e o IGC, ambos tendo como principal insumo o Enade, ganharam visibilidade como indicadores de qualidade na Educação Superior. O IGC se tornou proeminente no processo regulatório, isso porque as IES que alcançassem um IGC satisfatório estariam dispensadas da visita dos avaliadores externos, para fins de recredenciamento. Consequentemente, a adoção daquele índice como indicador de qualidade, tal como analisado por Griboski, Peixoto e Hora (2018), induziu a uma desvalorização da autoavaliação institucional e a uma desmobilização do potencial formativo do trabalho desenvolvido pelas CPAs.

Em 2012, no entanto, o Inep publicou a Portaria Ministerial nº 224 (Inep, 2012), constituindo a Comissão para Revisão dos Instrumentos de Avaliação Institucional. Segundo Griboski, Peixoto e Hora (2018), o resultado do trabalho dessa comissão organizou um novo instrumento orientador da avaliação, não em dez dimensões, como o anterior, mas em cinco eixos, que incluíam e aproximavam aquelas dimensões, e que foram explicitados pelo Inep, segundo as autoras, por

meio de notas técnicas. Os cinco eixos, aprovados segundo a Portaria Ministerial nº 92 (Inep, 2014c), são: planejamento e avaliação institucional, desenvolvimento institucional, políticas acadêmicas; políticas de gestão e infraestrutura física. Ao novo instrumento, foram acrescentados, no processo de avaliação institucional: o Relato Institucional, cujo conteúdo expressa a avaliação do PDI, uma síntese do processo de avaliação, interna e externa da IES e as ações acadêmicos-administrativas decorrentes do resultado da avaliação (Inep, 2014a). O Quadro 9 apresenta os objetivos das notas técnicas editadas pelo Inep após o trabalho daquela comissão.

Quadro 9 – Notas técnicas sobre a avaliação institucional (2014)

Nota Técnica	Objetivos
Nota Técnica nº 14, 2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC. (Inep, 2014a)[18]	Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) – define como objetivo a uniformização do Instrumento de Avaliação Institucional.
Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 062, 2014 (Inep, 2014b)[19]	Define a estrutura do Relato Institucional: entre os objetivos estão a definição de conteúdo pertinente ao Relato Institucional; a apresentação das especificidades do Relato Institucional; e a relação entre a apresentação do Relato Institucional por parte das IES aos atos normativos pertinentes.
Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65 (Inep, 2014d)[20]	Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional – entre os objetivos estão: “1.1. Destacar a relevância da autoavaliação das IES para a Educação Superior; 1.2. Apresentar sugestão de roteiro para a elaboração dos relatórios de autoavaliação das Instituições de Educação Superior (IES); 1.3. Definir as especificidades da versão parcial e da versão integral do relatório de autoavaliação; 1.4. Estabelecer prazos para a postagem do relatório no sistema e-MEC; 1.5. Estabelecer critérios para o período de transição.” (Inep, 2014d)

Fonte: Inep (2022).

A partir da revisão dos Instrumentos de Avaliação Institucional, reforçou-se a relevância do papel da CPA, bem como processou-se uma inovação com base na incorporação do Relato Institucional, assim expressos:

[18] Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n14_2014.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

[19] Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/nota_tecnica/2014/nota_tecnica_n62_relato_institucional.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

[20] https://cpa.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/05/nota-tecnica-no-65-conaes-daes-inep.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

> A ênfase nas atividades acadêmico-administrativas decorrentes da autoavaliação, associadas à avaliação externa, consta deste instrumento matricial, sobretudo no eixo 1, a fim de ressaltar a importância do trabalho das CPA e os outros processos avaliativos que devem compor o relato institucional. Nesta perspectiva, as ações originadas da avaliação interna e as de avaliação externa visam à execução do PDI e à sua atualização ou reformulação. O Relato Institucional é considerado uma inovação no Instrumento de Avaliação Institucional Externa (Inep, 2014a).

Para Bernardes (2018), a CPA representa um marco regulatório que possui uma perspectiva emancipatória e democrática. Regulatório porque a obrigatoriedade de sua constituição e cadastro no Inep, seguida da obrigatoriedade do envio de relatório para esse instituto, subsidia a prestação de contas, numa perspectiva gerencialista. Emancipatória porque, ao gozar de autonomia na escolha dos indicadores a serem autoavaliados de acordo com a identidade institucional e ao envolver a participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica, reveste-se de um caráter democrático e participativo com potencial reflexivo e emancipador. Para a autora, a atuação das CPAs é marcadamente contraditória, pois, ao mesmo tempo que se intentou fortalecer a autoavaliação institucional por meio das CPAs – responsáveis pela condução da avaliação interna, da sistematização e da prestação de informações ao Inep –, enfraqueceu-se a perspectiva emancipatória daquela avaliação, visto que, com a obrigatoriedade de entrega de relatórios anuais, falta às CPAs tempo para construir e consolidar uma cultura avaliativa, uma vez que, para a constituição desta, “não basta apenas à comunidade acadêmica responder ao instrumento de avaliação: é preciso que ela tome consciência da responsabilidade e do comprometimento do processo avaliativo” (Bernardes, 2018, p. 201).

Além do desafio da constituição e do trabalho das CPAs, alguns pesquisadores, entre eles Vieira e Freitas (2010) e Magalhães e Rodrigues (2020), demonstraram como a ausência de experiência ou ainda a experiência anterior com a avaliação nas IES influenciaram o contexto de prática da avaliação institucional do Sinaes. Nas pesquisas citadas, são as vozes dos gestores institucionais que revelam como se deu o processo de construção da avaliação interna em uma IES estadual e em uma IES federal, respectivamente.

Vieira e Freitas (2010) utilizaram, entre outros recursos, de entrevistas para ouvirem membros da CPA, das comissões setoriais de avaliação e dos gestores da administração superior. A instituição a que esses sujeitos se vinculavam não contava, à época, com iniciativas de avaliação institucional sistemática, mas se inscreveu, em 2006, no Sinaes. Segundo as autoras, nesse processo coexistiram dois entendimentos distintos: um que via na avaliação interna um importante instrumento orientador da gestão institucional, e outro que identificava nessa avaliação o objetivo de preparar a universidade para o cumprimento das exigências legais, a regulação, por meio de recredenciamento. Nesse sentido, faltava àquela instituição uma cultura de avaliação, o que contribuiu, entre outros aspectos, para que os estudantes, sem entendimento sobre a função do Enade, o confundissem com o próprio processo de avaliação interna. Pouco estímulo foi dado à participação da comunidade acadêmica, o que pode ser verificado na manutenção da carga horária de trabalho, acrescida da participação nas comissões, na falta de capacitação em avaliação e na ausência de uma política institucional de consolidação dos quadros das comissões. Com um processo avaliativo ainda não incorporado pelos diferentes segmentos da universidade, persistia a noção de avaliação como recurso para fiscalização, punição e regulação.

Por sua vez, Magalhães e Rodrigues (2020), também por meio de entrevista a gestores que estiveram à frente da Secretaria de Avaliação Institucional de uma universidade federal com tradição em avaliação institucional, intentaram analisar a trajetória de constituição da cultura avaliativa da instituição. Quatro gestores foram entrevistados, sendo que cada um deles atuou em períodos distintos. O primeiro relato destaca um momento anterior ao Sinaes que foi marcado pela centralidade do Provão na instituição. Nesse período, segundo as autoras, muitas dúvidas recaíam sobre a avaliação, no entanto, os resultados institucionais no Provão foram positivos, e gradativamente a comunidade foi aceitando sua realização. O segundo está relacionado à grande adesão institucional ao PAIUB, que tão logo proposto foi colocado em prática. Nele residia a novidade de se preparar para ser avaliado por membros externos à instituição. O terceiro, com o Sinaes promulgado, colocou o desafio da elaboração do PDI, ou de algum outro documento que pudesse ser apresentado à comissão externa de avaliação. A CPA foi constituída com autonomia e status de Conselho Superior. Nesse momento, afirmam, a avaliação e o setor por ela responsável eram vistos quase que com a função de auditoria e aumentava-se a

atenção quanto ao aspecto da regulação. O quarto, por fim, retomou o foco central da autoavaliação, um intenso trabalho da CPA para implementar instrumentos de avaliação dos quais fosse possível extrair dados que revelassem de fato a qualidade institucional. Em uma instituição com certa tradição em avaliação da Educação Superior o que se percebe é uma alternância de foco, ora na avaliação institucional e em suas potencialidades para orientação e reflexão, ora na avaliação externa, com objetivo de cumprir os requisitos para atendimento do processo de regulação.

As duas pesquisas se assemelham ao trazer as vozes dos gestores, sujeitos que, segundo Botelho (2016), ocupam um lugar estratégico no fortalecimento de uma cultura avaliativa nas IES. A depender de seu posicionamento, o nítido esforço da CPA pode se converter em um relatório burocratizado com fins exclusivamente regulatórios ou, ao contrário, num esforço integrativo das dimensões materiais, pessoais e imateriais da IES, capaz de possibilitar a compreensão da realidade vivida e avaliada, a produção de conhecimento e a transformação crítica da instituição, convertendo-se, portanto, em uma avaliação formativa e emancipadora. A autora destaca a máxima atenção a ser dada aos resultados da avaliação interna quanto:

> (i) ao reconhecimento dos resultados; (ii) à publicização dos resultados; (iii) aos efeitos em razão dos resultados. Esses três pontos exigem plena consciência, principalmente por parte dos dirigentes, visto que sua aceitação e a condução desses resultados determinará as ações para a busca de melhoria da qualidade e, se não reconhecidos, toda a sua avaliação torna-se inócua (Botelho, 2016, p. 170-171).

Como explicitado em outros momentos, a avaliação externa compõe, ao lado da autoavaliação institucional, a avaliação das IES. Logo, avaliadores externos se posicionam também na condição de colocar em prática a política do Sinaes.

Peixoto (2011), em seu estudo, abordou os resultados do primeiro grupo de universidades que foram objeto da avaliação externa do Sinaes no período 2008-2009. Entre os problemas levantados pela autora, havia o questionamento se, de fato, a avaliação institucional externa conseguiria, nos moldes propostos, produzir sentidos para as IES avaliadas, corrigir eventuais erros de interpretação identificados na autoavaliação institucional e orientar a formulação de políticas públicas. O percurso da avaliação externa, naquele momento, segundo a autora, foi marcado

pelo não cumprimento de prazos e diretrizes propostos pela Conaes e pela necessidade de capacitação e atualização dos avaliadores diante de mudanças no instrumento avaliativo, ainda em construção, e que foi sendo alterado até a sua terceira versão. As comissões de avaliadores externos, compostas por três ou quatro membros, tiveram, à época, três dias para visitar as instituições a elas designadas, não importando o tamanho e a complexidade destas. Acrescenta-se, segundo Peixoto (2011), que o instrumento de avaliação externa não detalhava de forma suficiente o conceito de referencial mínimo de qualidade, potencializando a interpretação subjetiva dos avaliadores. Além disso, ressalta, a utilização de um único instrumento de avaliação pelos avaliadores externos não seria suficiente para captar toda a complexidade das IES, diante do que concluiu:

> Num processo avaliativo em que a visão subjetiva dos avaliadores tende a prevalecer, orientado por um instrumento eivado de conceitos vagos, organizados em comissões compostas, por vezes, de forma equivocada e com avaliadores insuficientemente capacitados, quais as possibilidades de vir a produzir sentidos sobre as ações, relações e produções educativas das IES avaliadas? (Peixoto, 2011, p. 34).

Constatam-se pelos estudos indicados nesta seção a complexidade e os desafios da prática da política do Sinaes para os sujeitos que atuam/atuaram na avaliação institucional, tanto em sua dimensão interna quanto externa. Essas práticas exemplificam o que Ball e colaboradores indicaram como características fundamentais do contexto de prática. A influência da história (individual/institucional) no que se refere à avaliação institucional pode se manifestar como aceitação ou resistência a essa, e as experiências e os valores (individuais/institucionais) podem conduzir a um uso mais regulador ou mais formativo dessa avaliação. Tal como identificado por Mainardes (2006), há uma íntima relação do texto político com os contextos particulares de sua escrita e uso. Diante disso, na política em pauta, não é possível falar em contexto de prática, mas sim em contextos de práticas. Essa compreensão torna-se ainda mais relevante considerando que esta pesquisa tem como campo empírico um IF que, em alguns aspectos, se aproxima das universidades, porém, em outros, muito se distancia.

3.4 Síntese

Em síntese, a construção deste capítulo possibilitou conhecer as características principais da abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores, a fim de que, por suas contribuições, fosse possível compreender como se constituiu a política do Sinaes. Essa política, à semelhança de outras políticas educacionais, insere-se em uma arena de disputa em seus diferentes contextos (de influência, de produção textual e de prática). Entre os interesses que a tensionam estão os de mercado e os formativos que, apesar de se ter intentado uma conciliação no texto da lei entre aspectos reguladores e formativos, o que se viu na prática foi uma guinada para os primeiros com o fortalecimento e a multiplicação de indicadores e protagonismo do Enade em detrimento da perspectiva mais formativa e reflexiva da avaliação, a avaliação institucional. Antes de se consolidar como cultura avaliativa nas IES, o Sinaes se converteu em uma cultura performativa, tal como descrita e analisada por Ball (2002, 2004, 2005 e 2010), e que será melhor explorada no próximo capítulo. Uma cultura com força e intenção de mudar não apenas a gestão institucional, mas a prática pedagógica, o trabalho docente, sua subjetividade e seu profissionalismo.

Destaca-se que tanto a proposição do Sinaes quanto as alterações pelas quais passou e passa em sua prática refletem uma tendência global impulsionada pela influência de organismos multilaterais, em especial após o processo de expansão desse nível de educação, que são interpretadas pelos diferentes países à luz de seu contexto nacional. Nesse sentido, o Sinaes guarda semelhanças, mas também diferenças em relação a outros sistemas e processos de avaliação da Educação Superior.

No início do capítulo anunciou-se o objetivo de apreender, pelas análises realizadas, o conceito de ADD e de qualidade presentes no Sinaes. A Lei nº 10.861 (Brasil, 2004a) não aborda de forma direta a ADD, mas algumas pistas revelam, pelo menos, duas perspectivas para essa avaliação, e que não se excluem, mas se complementam: uma formativa e outra reguladora.

Ao inserir a ADD como parte da avaliação institucional, etapa mais formativa da avaliação da Educação Superior, tal como se verifica no artigo 3º da lei que expõe entre os seus objetivos a identificação do perfil e do significado da atuação da IES, ações que para serem cumpridas requerem autonomia, reflexão crítica,

conhecimento do contexto em que se insere a instituição, diálogo com a comunidade acadêmica e com diferentes setores da sociedade, é possível que, a depender dos critérios avaliados e dos usos que se fizerem dos resultados, a ADD tome um caráter mais formativo, orientando a política interna de capacitação docente e o seu desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo, ao fazer parte de uma política cujos resultados são tomados como referencial para os processos regulatórios e de supervisão das IES, a ADD pode relacionar-se com os critérios mais amplos de regulação, tanto institucionais quanto do sistema como um todo.

No que se refere ao conceito de qualidade, a lei do Sinaes é ampla. Ao indicar que, entre as finalidades do sistema, está a melhoria da qualidade da Educação Superior, não fornece elementos para o entendimento do que se nomeia qualidade nesse nível de ensino. Na lacuna da lei e na fragilidade dos instrumentos utilizados pelos avaliadores que não detalham de forma suficiente os padrões mínimos de qualidade, multiplicaram-se diferentes indicadores, bem como elevou-se o status do Enade como indicativo de qualidade. A complexa definição do termo se converteu em dados obtidos por meio de técnica e de racionalidade, incapazes, por seus limites, de contemplar todo o ser e o fazer das IES. O protagonismo do uso de indicadores como forma de medir a qualidade na Educação Superior se manifesta em atos burocráticos, legais e pontuais que culminam no credenciamento de IES e na autorização de cursos, de forma supostamente neutra e racional, mas esvaziada das condições materiais concretas de sua realização, de maneira simplificada, ter qualidade é ser uma IES credenciada ou ainda ter um curso reconhecido, uma simplificação que aparelha ao mercado permitindo comparações e competitividade.

Por fim, pode se afirmar que a política do Sinaes é marcadamente contraditória, e, neste sentido, destacam-se algumas contradições: 1) o texto da política expressa a intenção de uma avaliação formativa, em especial no que se refere à avaliação institucional, no entanto, a prática e o protagonismo do Enade e a constituição de outros indicadores com base naquele exame fizeram a política retornar para o ponto em que se intentou afastar, de uma avaliação com fins estritamente regulatórios; 2) o texto da lei prevê a integração de três instrumentos (avaliação institucional, avaliação de cursos e Enade) de maneira global, no entanto a sobreposição do Enade em detrimento dos outros dois, não promove a integração além de reduzir as análises globais a um índice numérico, que não dialoga com a complexidade da Educação Superior; 3) o processo de avaliação da Educação

Superior brasileira fornece dados suficientes para que se estabeleça uma avaliação formativa capaz de identificar as fragilidades e as potencialidades das IES, bem como orientar ações futuras, mas esse mesmo processo produz dados passíveis de serem usados para comparar e ranquear IES e cursos, com fins exclusivos de mercado; 4) o respeito à autonomia universitária, manifesto no texto da lei, enfraquece-se na autonomia conferida aos órgãos de controle e fiscalização cuja expressão se dá no estabelecimento de critérios reguladores; e 5) no âmbito institucional, a atuação da CPA, ao mesmo tempo que fortalece os aspectos democráticos e formativos da política, sistematiza e presta contas ao Inep em uma perspectiva regulatória e punitiva.

4 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo se articula com o anterior e pretende-se apreender os conceitos de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) e de qualidade presentes na política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). No capítulo anterior, as análises foram feitas com base em documentos oficiais. Neste, depois de breve discussão sobre a ADD, influências e proposição da agenda, examina-se a produção acadêmica sobre a temática, permitindo maior compreensão do objeto. Por meio desse estudo, foi possível identificar a existência de duas culturas distintas que podem afetar o ser e o fazer das IES, a depender dos usos que se fazem das avaliações e de seus resultados: a cultura performativa e a cultura avaliativa formativa, que serão apresentadas a partir de suas características principais e de suas implicações no que se refere à ADD e à qualidade no trabalho docente na Educação Superior. Na sequência é retomada a discussão sobre o conceito de qualidade. Por fim, são expostas as conclusões que respondem ao objetivo deste capítulo.

4.1 Avaliar, regular e supervisionar

A política do Sinaes prevê o uso dos resultados da avaliação em uma perspectiva reguladora e de supervisão da Educação Superior. Nesse sentido, faz-se necessário diferenciar as ações de avaliar, regular e supervisionar, para melhor compreensão do papel da ADD no Sinaes.

Estudos como os de Ala-Harja e Helgason (2000) e Trevisan e Bellen (2008) sobre a avaliação de políticas públicas convergem na consideração de que não há consenso na definição de avaliação. Para Ala-Harja e Helgason (2000), a avaliação pode ser entendida como uma ferramenta com o potencial de oferecer informações quanto aos resultados alcançados nas diversas situações a serem avaliadas. A avaliação deve realizar uma análise sistemática, confiável e utilizável de aspectos importantes e de valor. Por sua vez, Trevisan e Bellen (2008) acrescentam que, além de as informações fornecidas pela avaliação terem o compromisso de se pautar pela credibilidade e utilidade, precisam incorporar a experiência adquirida no processo para que auxiliem o processo de tomada de decisão com base em seus resultados. Para os autores, a avaliação está, portanto, atrelada ao processo de

tomada de decisão, mas também a uma melhor forma de prestar contas no contexto das políticas públicas.

Além da avaliação de políticas públicas, há que se dedicar atenção crítica à avaliação política dessas. Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 107) advertem que a avaliação de políticas sofre de um viés comportamental e neutralista, em que “se estuda a eficácia das políticas descartando a avaliação política dos princípios que os fundamentam e, em decorrência, o seu próprio conteúdo substantivo”, ou seja, não há neutralidade no ato de avaliar, há intenções e interesses definidos. A avaliação em políticas públicas, em especial, em um contexto cada vez mais revestido da presença do mercado, vincula-se estreitamente ao aumento da eficiência do setor público. Nesse sentido, os autores destacam que, ao transplantar para as políticas sociais o conceito de eficiência como critério de avaliação, deve-se considerar não apenas a noção econômica de custo-benefício, mas também agregar a esta a noção de custos e benefícios políticos.

Considerada como um dos principais instrumentos para a gestão das políticas públicas, a avaliação, tal como afirmam Ala-Harja e Helgason (2000), não tem o compromisso de revelar verdades absolutas, os seus resultados possibilitam, além do entendimento de uma dada situação, a visão justificada desta. Para os autores, os diferentes momentos de um programa ou política demandam avaliações de diferentes tipos. Assim, avaliações somativas são conduzidas quando programas ou políticas já estão implementados com o objetivo de julgar sua eficácia e valor geral. Essas avaliações são conduzidas por avaliadores externos que primam pela objetividade e confiabilidade geral das constatações. Já as avaliações formativas, geralmente adotadas no processo de implementação de programas e políticas, cumprem o objetivo de fornecer conhecimento sobre o processo – os avaliadores são internos ao programa e, nesse caso, a ênfase se volta para a aplicabilidade direta dos resultados.

Afonso (2014) adverte que

> a avaliação educacional é um campo complexo que inclui, entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a própria avaliação de políticas (Afonso, 2014, p. 488-489).

O autor chama a atenção para a constatação de que a avaliocracia, entendida como uma obsessão avaliativa, encontrou abrigo nos diferentes governos, que, de maneira gradativa, ampliaram seu uso e “passaram a agir em congruência com a ideologia avaliativa hegemónica” (Afonso, 2014, p. 490).

Nanni e Santos Filho (2016) fazem um apanhado sobre o que significa avaliar em políticas públicas educacionais e afirmam que tal ação é: ampla e não se restringe a um único objetivo, indo além da medida; confronto entre metas estabelecidas e resultados obtidos; a possibilidade de detectar falhas e incorreções no processo; reflexão, planejamento e estabelecimento de objetivos. E concluem:

> a avaliação de políticas públicas, entre elas as relacionadas à educação, não pode e não deve ser realizada somente na fase final, com o objetivo de avaliar os resultados no seu ciclo finalizado mediante a avaliação somativa, demonstrando muitas vezes um caráter apenas político (Nanni; Santos Filho, 2016, p. 133).

Evidencia-se, portanto, a existência de uma diferenciação entre avaliar, medir e testar, embora, segundo Haydt (2011), estes termos já tenham sido usados como sinônimos, em especial em abordagens pedagógicas caracterizadas pela transmissão, acumulação e memorização de conhecimento. Segundo a autora, testar é verificar o desempenho de alguém ou de alguma coisa através de situações previamente organizadas, ou seja, por meio dos testes. No entanto, afirma, o ato de testar, em educação, é limitado, pois nem todos os resultados obtidos podem ser medidos ou verificados por meio de testes. Por sua vez, medir está estreitamente relacionado à quantidade, à extensão ou ao grau de alguma coisa. Na medida os resultados são objetivos e numéricos. Nesse sentido, o ato de medir, no campo educacional, também é incompleto, pois nem todas as situações educacionais são passíveis de medida. Por fim, Haydt define avaliar como o ato de julgar ou de fazer apreciações em uma escala de valores. Assim, avaliar envolve a coleta de dados quanti e qualitativos que serão interpretados à luz de critérios definidos.

Para Afonso (2024), embora seja forte a crença de que a cientificidade da avaliação se alcance por dados objetivos, mensuráveis e quantitativos, ela coexiste com

> perspetivas avaliativas que consideram as dimensões políticas, éticas, culturais, sociais e contextuais, valorizando igualmente a

> subjetividade e a reflexividade. Estas dimensões, que recuperaram legitimidade na produção do conhecimento avaliativo, abriram as portas para uma maior recetividade a versões dialógicas, de negociação, de interpretação e de validação intersubjetiva, às quais, entre outros, o paradigma construtivista e a teoria crítica deram centralidade (Afonso, 2024, p. 2).

Pelo exposto, a avaliação na política do Sinaes pode ser entendida como processo de autoconhecimento da Educação Superior, como um instrumento capaz de produzir informações que podem orientar as IES e as políticas públicas educacionais numa perspectiva formativa. E também de prestação de contas daquilo que é oferecido nesse nível de ensino, fazendo o uso de teste padronizado, como o Enade, e de medidas em especial em critérios quantitativos. No entanto, a avaliação só acontecerá em seu sentido completo se esses dados forem interpretados à luz dos contextos micro e macro.

A avaliação, no Sinaes, é medida utilizada para regular e para supervisionar a Educação Superior, e nesse sentido faz-se necessário entender que se trata de processos distintos. Avaliar é ação complexa, pois envolve reflexão sobre informações pertinentes e contextuais, confiáveis e utilizáveis. Por sua vez, regular tem relação com um uso possível dos resultados da avaliação. Para Verhine (2015), o ato de regular tem relação com o controle direto exercido pelo governo, capaz de modificar comportamentos sociais. Ao definir normas e regras de natureza obrigatória, o governo também define formas de fiscalização que se relacionam à garantia dos padrões de qualidade. Nessa perspectiva, Verhine afirma que a avaliação para regulação exige informações mensuráveis, comparáveis e padronizáveis. A avaliação com fins regulatórios possui legitimidade e é fundamental para o acompanhamento feito pelo Estado.

Ainda na política do Sinaes, a avaliação cumpre a função de supervisionar a Educação Superior, ou seja, de acompanhamento de ações em prol de melhorias nos procedimentos de avaliação tanto das IES, dos cursos de graduação e dos estudantes.

Logo, avaliar, regular e supervisionar são ações distintas, porém interligadas na política do Sinaes. Tal como dito por William (2019), qualquer avaliação pode ser tomada com fins formativos ou cumulativos, o que a caracteriza é o papel que desempenha. Nesse sentido, o Sinaes intentou articular a avaliação tanto para fins formativos quanto para fins regulatórios.

4.2 A política de avaliação de desempenho docente

A ADD na Educação Superior, objeto de estudo desta pesquisa, constitui a quinta dimensão do Sinaes a ser analisada, quando da avaliação das instituições de Educação Superior que envolve, entre outros, as políticas de pessoal de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho. À semelhança do que se verificou na política do Sinaes, a introdução da ADD nas políticas educacionais brasileiras reflete, em parte, a influência do contexto internacional para a matéria.

Zatti (2017) recupera as discussões que se fizeram sobre a ADD e o consenso internacional em torno das recomendações e orientações de organismos multilaterais, em particular, para a América Latina. O conhecimento em íntima relação com o desenvolvimento econômico e social põe em foco as instituições acadêmicas, seu ser e seu fazer. Nesse sentido, é considerada de maior qualidade aquela instituição cujos sujeitos apresentarem melhor performance. Tal como Ball e colaborados destacaram, uma das características do contexto de produção do texto político é a capacidade de traduzir, em uma linguagem do bem comum, o discurso dominante da política. Especificamente no contexto internacional, segundo Zatti (2017), essa linguagem se traduziu em uma ADD para o fortalecimento das carreiras docente e como importante recurso para a melhoria da qualidade da aprendizagem nos sistemas de ensino, trazendo no bojo de sua concepção maior responsabilização dos docentes pelos resultados da aprendizagem dos estudantes.

O autor destaca a participação de alguns organismos multilaterais de financiamento e cooperação técnica, entre eles o Banco Mundial, agência de financiamento que figura entre as mais atuantes na região, a Unesco e o Programa de Reformas Educacionais na América Latina (Preal), que enfatizaram a necessidade da implantação da ADD em países latinos. Nos documentos analisados por Zatti (2017), é possível perceber uma convergência entre as recomendações que, a cada nova publicação, se reforçaram e se complementaram. Assim, segundo o autor, o Banco Mundial fez a defesa da ADD como instrumento para selecionar os professores mais capacitados – uma forma de garantir a melhoria na aprendizagem, sendo que os resultados alcançados pelos professores tornariam o principal indutor de aumentos salariais.

Nesse contexto, o professor é visto como o elemento central para o sucesso acadêmico dos estudantes. A Unesco, por sua vez, prescreveu a construção de carreiras docentes, ditas mais atraentes, com sistemas de remuneração que garantissem motivação e incentivos aos profissionais. Nesse sentido, a avaliação docente deveria ser proposta como instrumento capaz de subsidiar a progressão na carreira e o incremento salarial. O Preal indicou a ADD e a vinculação dos melhores resultados a gratificações e promoções – uma possível solução no enfrentamento da crise educacional vivida nos países da América Latina. Nessa recomendação residiu a ideia de controle/regulação sobre o desempenho dos professores para que atingissem uma melhor performance, bem como a responsabilização dos docentes pelos resultados educacionais e pelo próprio desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Zatti (2017) identifica ainda, na América Latina, os tipos de carreiras docentes encontrados nos diferentes países: 1) burocrática (1950-1990), cuja principal característica reside nos critérios antiguidade, titulação e estabilidade laboral. Em carreiras desse tipo, inexiste a ADD, e, à época, era a opção de carreira da maior parte dos países latino-americanos; 2) meritocrática (2000-2014), cuja principal característica está na vinculação de incentivos, promoção e estabilidade com base nos resultados da ADD. Os países latinos com carreiras meritocráticas, segundo o autor, são México, Peru e Equador; 3) transição (1990-2014), em que a principal característica está na combinação de elementos das carreiras burocráticas e meritocráticas. Com reformas parciais, essas carreiras somam critérios de antiguidade à ADD, e é o caso de países como Brasil, Chile e Colômbia.

Na prática, a consolidação da cultura de desempenho, tal como explicitado por Santos (2004), impacta diretamente o trabalho docente, tendo em vista que os profissionais do ensino se relacionam de maneira distinta com o seu trabalho e mesmo com sua identidade profissional. Isso porque, progressivamente, os docentes vão abandonando atividades que não estejam diretamente relacionadas aos indicadores de desempenho avaliados e intensificam a atuação naqueles em que mais e melhor se pontua. A autora destaca ainda que

> na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem contudo apresentarem uma análise das circunstâncias em que

> as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições (Santos, 2004, p. 1152).

Pelo exposto, evidencia-se que a consolidação de uma cultura do desempenho na Educação Superior expõe as fragilidades dos docentes e das instituições, sem, contudo, considerar o contexto material em que a prática docente acontece. Na cultura do desempenho, ao mesmo tempo que o discurso enfatiza a descentralização da gestão institucional e o aumento da autonomia docente, se opera, por meio de políticas centralizadoras, o aumento da responsabilização atrelando aos resultados medidas punitivas, bonificações e financiamentos, ou seja, a autonomia, em seu sentido amplo, se converte em autonomia regulada por políticas que se baseiam em critérios de eficiência e eficácia. Os critérios de eficiência relacionam-se ao fazer certo algo a que se propõe – e nesse sentido envolvem, por exemplo, gastar menos recursos ou menos tempo. Por sua vez, os critérios de eficácia têm relação com o fazer algo certo, reduzindo, por exemplo, tempo e recursos perdidos em realizações erradas ou improdutivas. Para Santos (2004), essas políticas são alvo de críticas por pesquisadores mais progressistas, que rechaçam sua postura utilitarista e seu não compromisso com os valores éticos e com o exercício pleno da cidadania.

Acrescente-se a isso o fato de, segundo Zatti e Minhoto (2019), não haver estudos que comprovem a relação entre a ADD e a melhoria no rendimento dos estudantes, nem tão pouco há indícios de que bonificações e prêmios pontuais incidam sobre o desempenho dos estudantes, o que acaba por descontruir o principal argumento dos organismos multilaterais para a implantação de políticas de ADD.

Se, por um lado, a ADD é alvo de críticas e de resistência de docentes, de sindicatos, de associações representantes dos docentes e de pesquisadores progressistas, ao se alinhar estritamente aos objetivos de mercado e acirrar a concorrência, configurando-se como instrumento de controle. Por outro, se orientada por princípios formativos e solidários, pode se revelar como importante instrumento indutor do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), sendo assumida, tal como defendido por Dal Ri e Floro (2015), numa perspectiva teleológica, cumprindo

> as funções de diagnosticar, intervir e acompanhar as ações humanas sobre uma dada realidade, por isso, a avaliação é o ato de reflexão

> sobre as etapas de um dado trabalho, que antes de ser materializado é precedido de intenções. […] A avaliação teleológica está a favor da compreensão da realidade na qual a docência se materializa, tendo como objetivo lançar luz sobre as etapas do trabalho pedagógico e, dessa forma, não pode se tornar um instrumento de punição aos docentes. A avaliação teleológica não é um mecanismo de alienação, porque a decisão sobre o que fazer com os resultados está centrada na própria docência que os utiliza como meio de reflexão para mudança da realidade (Dal Ri; Floro, 2015, p. 67-68).

Nesse sentido, a problematização da ADD não reside em sua pertinência ou não, nem tão pouco nos processos sistemáticos de avaliação, mas em suas finalidades e nos usos que se fazem dos resultados. Entende-se que a ADD, numa proposta global e integrada à avaliação das instituições acadêmicas e das políticas educacionais, tem o potencial de melhorar a qualidade da educação, considerando as particularidades de cada nível e etapa do ensino.

4.3 A Avaliação de Desempenho Docente da Educação Superior nas produções acadêmicas

Nesta seção, por meio de revisão de literatura, buscou-se identificar e analisar as pesquisas desenvolvidas sobre ADD na Educação Superior e verificar os principais resultados.

Os estudos sobre a ADD na Educação Superior identificados neste estudo podem ser agrupados por suas semelhanças quanto ao núcleo da pesquisa realizada. Nesse sentido, os trabalhos de Embiruçu, Fontes e Almeida (2010), Barcelos (2017), Bordini (2017) e Rizotto (2020) assemelham-se no entendimento da ADD como um instrumento que, se construído segundo critérios relevantes, é capaz de orientar o DPD, a gestão institucional e as políticas educacionais voltadas para a avaliação. Os estudos de Tahim (2011), Matuichuk e Silva (2013) e Oliveira (2014) trazem à discussão a participação discente na ADD, uma etapa importante com influência direta na formação continuada docente e no aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem. A ADD foi tomada em função de seus resultados nos estudos de França (2018) e Silva (2019), nos quais se destacam não só a busca coletiva por melhores resultados, como também a melhor e mais ágil divulgação desses. Por fim, no contexto da pós-graduação, os pesquisadores

Grohmann e Ramos (2012) e Gosling (2019) discutem as competências docentes no que se refere ao desempenho docente e à produção científica.

A ADD pode ser considerada, tal como destacado por Embiruçu, Fontes e Almeida (2010), um importante instrumento para a orientação/reorientação de políticas públicas. Nesse sentido, os pesquisadores se propõem a pensar em uma proposta de indicadores para a avaliação do docente universitário capaz de contemplar as principais atividades realizadas pelos professores, a saber: o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão acadêmica. Destacando características de um indicador de desempenho objetivo e quantitativo, os autores defendem certo grau de exogenia, ou seja, esse indicador deve ser coerente com critérios estabelecidos pela instituição, mas também pactuado nas políticas públicas, e manifestam uma crítica aos instrumentos excessivamente subjetivos e que por tal característica não permitem generalizações. Destacam que indicadores objetivos e quantitativos possuem a vantagem da aplicabilidade para muitas instituições e docentes, podendo ser continuamente melhorados ou sofisticados.

Diferentemente, Rizotto (2020) não propõe o desenvolvimento de um indicador, mas de um instrumento, uma matriz de competência para a ADD, justificando que essa matriz poderia dar respostas à formação continuada de professores da Educação Superior, ou seja, uma metodologia específica capaz de identificar as necessidades formativas que poderiam, ao serem satisfeitas, proporcionar um ensino de qualidade diante dos desafios atuais das novas tecnologias no ambiente educacional. Verificou-se na ADD algo que Lacerda (2015) já havia identificado na política ampliada do Sinaes: o tensionamento entre indicadores e instrumentos com enfoque mais quantitativo ou qualitativo, uma tentativa de subordinação de um ao outro. A possível saída apontada pelo autor seria, então, o reconhecimento da relação conflituosa de subordinação e um esforço para que essa subordinação se desse à luz de interpretações e usos qualitativos dos resultados.

A perspectiva de análise não só do instrumento de medida da avaliação docente, mas também da avaliação docente em si foi contemplada nos estudos de Barcelos (2017) e Bordini (2017), respectivamente. Barcelos (2017) se propôs a analisar o instrumento de medida da avaliação docente aplicado aos discentes dos cursos de graduação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul. A análise revela que o conjunto de itens indicados apresenta boa

qualidade de construção e consistência interna. Por sua vez, Bordini (2017), ao propor um estudo meta-avaliativo da avaliação da docência na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), estudou a avaliação considerando sua utilidade para a gestão e para os professores da instituição e procurou identificar os pontos mais bem avaliados, assim como aqueles menos favoráveis na avaliação. Os resultados indicaram o reconhecimento da avaliação como um instrumento que tanto contribui para o trabalho pedagógico quanto para a própria universidade. No entanto, a baixa participação dos professores e estudantes interferiu no tratamento dos dados, indicando a carência de ações de sensibilização para essa prática, bem como um melhor uso dos dados recolhidos por meio da avaliação.

Nesse sentido, a ADD, tal como acontece com a autoavaliação institucional mais ampla, deve ser feita a partir da integração de diferentes instrumentos. A autoavaliação docente, a avaliação docente realizada pelo discente e a avaliação docente realizada pela chefia imediata são alguns exemplos de instrumentos que podem compor o processo de ADD. Chama a atenção nesta análise a relevância dada aos estudos para a participação discente no processo de ADD.

No contexto de IES privadas, Tahim (2011) propõe investigar o desempenho docente na perspectiva da avaliação institucional e constata que, nas instituições investigadas, tanto os docentes quanto os discentes recebem *feedback* sobre a avaliação docente, e o processo de avaliação docente é acompanhado pelo coordenador. O resultado da avaliação docente é utilizado como orientador da formação continuada dos docentes com vistas à melhoria profissional. Nas instituições pesquisadas, conclui a autora, a avaliação docente envolve docentes, discentes e coordenador. Logo, todos se percebem responsáveis na identificação de fatores que podem contribuir para a melhoria das atividades da IES.

Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os alunos avaliam o desempenho docente por categorias. Na instituição, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tal como explicitado por Matuichuk e Silva (2013), insere-se no contexto da avaliação nacional. O discente avalia o docente respondendo a cinco perguntas referentes à didática, ao conteúdo, ao planejamento, à avaliação e ao relacionamento. Essa avaliação discente corresponde a 30% da pontuação da avaliação docente e os outros 70% são compostos pela produção do conhecimento individual e institucional. O resultado final repercute, segundo os autores, na progressão funcional. Apesar de os discentes contarem com um questionário

eletrônico, relativamente simples, para avaliar os professores do período letivo cursado, e de o principal objetivo dessa avaliação discente ser a busca pela melhoria de práticas didáticas pedagógicas, bem como a construção do conhecimento, os autores afirmam ser ainda tímido o crescimento da participação discente nessa etapa da ADD.

Sousa (2013) investigou as expectativas de discentes e docentes em relação à potencialidade dos resultados das ADD em aprimorarem o ensino. A pesquisa revelou fragilidades não só das expectativas em relação a essa potencialidade, como também do próprio processo de avaliação, isso porque, segundo a autora, os resultados da ADD não foram explorados em todo o seu potencial e não retroalimentaram o processo de formação.

Oliveira (2014) também procurou conhecer as percepções de docentes e discentes sobre a ADD, especificamente no curso de Educação Física em duas instituições, uma pública e outra privada. Os resultados indicaram que nem todos os participantes da pesquisa conheciam ou tinham participado do processo de ADD. Tal desconhecimento foi considerado preocupante, tendo em vista a obrigatoriedade desse processo em IES. Ademais, o desconhecimento impede que se assuma, a partir dos resultados da ADD, uma concepção formativa de avaliação. Além disso, o estudo revelou que professores possuem uma visão mais pessimista sobre os objetivos da ADD que os alunos. Parte dos professores discorda da ADD feita pelos discentes por considerar que os alunos não apresentam o grau de responsabilidade e impessoalidade esperado, demandando uma preparação prévia dos estudantes para que de fato produzam resultados confiáveis. Tanto no grupo de docentes quanto no de discentes existe o reconhecimento de que os resultados da ADD têm potencial para reverberar em mudanças na prática pedagógica.

Com o objetivo de compreender os resultados da ADD e suas repercussões na prática pedagógica, França (2018) analisou a ADD em um *campus* do IF do Ceará. A ADD foi entendida como uma importante etapa do processo de avaliação institucional que permite não só a tomada de decisões institucionais, como também uma melhor gestão do processo pedagógico. Os resultados indicaram que a avaliação institucional deve pautar-se no trabalho coletivo, buscando identificar pontos positivos e dificuldades, refletindo de forma crítica e realista, propondo alternativas para a superação dos problemas encontrados. A autora concluiu o estudo propondo que a instituição fomente melhor divulgação, análise e discussão

dos resultados da ADD e de suas implicações, ampliando a efetividade da avaliação. Ainda na perspectiva dos resultados da ADD, Silva (2019) identificou como problema “a falta de resultados simultâneos na ADD para correções e adequações necessárias durante o processo de ensino e aprendizagem” (Silva, 2019, p. 8). Nesse sentido, propôs o desenvolvimento de uma ferramenta de avaliação e acompanhamento, utilizando o jogo sério que atribuísse resultados simultâneos tanto na vida do discente quanto do docente do Ensino Superior. Constatou-se que a agilidade na gestão de informações relativas ao desempenho permite que problemas sejam solucionados e corrigidos a cada aula, diferentemente da avaliação tradicional.

Por fim, a avaliação de docentes da pós-graduação, como parte da Educação Superior, foi investigada no estudo de Grohmann e Ramos (2012). Os autores partem do reconhecimento do crescimento da oferta de cursos de especialização no país, em especial com o fim da concepção de universidade de pesquisa e com o achatamento salarial dos professores universitários, o que demandou a diversificação de suas atividades para recomposição salarial, sendo uma delas a proposição de cursos de especializações que, entre outras consequências, trouxe a maior intensificação da jornada de trabalho. O objetivo do estudo era mapear as competências docentes em um curso de mestrado em Administração e verificar a relação causal entre essas competências e o desempenho dos docentes. Adotando uma concepção europeia sobre o conceito de competência que a entende como a “capacidade de a pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações de trabalho, ser responsável e ser reconhecida por isso” (Grohmann; Ramos, 2012, p. 68), os autores utilizam seis competências docentes no estudo: didática, conhecimento, ambiente de aprendizagem, relacionamento, avaliações e obrigações. Concluem que as competências docentes de maior impacto no desempenho docente, na perspectiva dos discentes, são didática/conhecimento e avaliação/prática, afastando-se, portanto, dos índices de produtividade tradicionalmente adotados na ADD.

Ainda no contexto da pós-graduação, sob outra perspectiva, a avaliação docente é tomada em referência à produção científica em mestrado acadêmico de Turismo no trabalho de Gosling (2019). O pesquisador propõe e testa um modelo de ADD baseado em fronteira de eficiência relativa para os docentes e conclui que “os docentes eficientes são referência para melhoria de eficiência dos demais” (Gosling,

2019, p. 7), e que podem, portanto, contribuir para melhoria dos cursos e das notas por eles recebidas.

Além das contribuições trazidas pelos estudos aqui indicados, é preciso salientar que a atenção aos resultados da ADD torna-se ainda mais relevante, uma vez que parte das IES utiliza o resultado da ADD como critério para progressão na carreira com elevação, inclusive, na remuneração.

Nesse sentido, a ADD, assim como a avaliação institucional como um todo, será mais reguladora quanto mais os seus resultados se vincularem estritamente aos critérios de progressão na carreira ou quanto mais forem utilizados para intensificar e precarizar o trabalho docente, ou ainda responsabilizar o docente pelo lugar ocupado pela instituição nos *rankings* estabelecidos pelo governo, mídia ou sociedade em geral. No entanto, ela será mais formativa quanto mais os seus resultados forem incorporados a uma política de desenvolvimento profissional voltada para ações de aprendizagem, favorecendo que o desempenho dos sujeitos no exercício da profissão seja apreciado em seu contexto e com as condições de seu potencial de desenvolvimento.

Ribeiro (2012) explicita como a ADD, se tomada numa perspectiva formativa, é percebida pelos professores como um momento importante para a tomada de decisão. Entre as atitudes dos professores, sujeitos da pesquisa, a autora destaca que, após o recebimento dos resultados da avaliação, eles passaram a: “a) refletir sobre o resultado; b) refletir sobre o resultado e buscar modificação na atuação; c) discutir com os alunos o resultado e buscar modificações na atuação; d) interessar-se somente pelo resultado positivo, ignorando o negativo” (Ribeiro, 2012, p. 309). Diferentemente, Assis (2016) revela que a avaliação, quando assumida numa perspectiva estritamente reguladora, torna-se um ponto de tensão entre os docentes, que se veem obrigados a adequar o currículo dos cursos, de acordo, por exemplo, com o Enade, bem como adequar sua atuação a fim de alcançar as metas preestabelecidas. Nesse sentido, a ADD perde o seu potencial de promover melhorias na qualidade acadêmica.

Pela produção acadêmica em destaque, confirmam-se, tal como anunciado no capítulo anterior, duas perspectivas que podem ser complementares na ADD, a depender dos critérios adotados, dos usos dos resultados e das possíveis reflexões e encaminhamentos a partir desses: uma de natureza reguladora e outra formativa.

Vale destacar que avaliar o desempenho implica considerar, também, as condições em que esse desempenho se constitui, ou seja, o contexto. Não é possível pensar a ADD fora do contexto da experiência profissional, da formação ao longo da carreira e das condições materiais para o exercício da profissão.

4.4 A construção de uma cultura de avaliação formativa nas Instituições de Ensino Superior e o caráter formativo da Avaliação de Desempenho Docente

Para além das finalidades de regulação e de supervisão da política do Sinaes, é possível, em especial na avaliação institucional, uma orientação mais qualitativa, com vistas aos diferentes processos acadêmicos das IES, superando a ideia de produto, em que o resultado da avaliação finda-se em si mesmo. A construção, nas IES, de “uma cultura avaliativa de caráter permanente e formativo, capaz de oferecer subsídios para a tomada de decisões na perspectiva da qualidade” (Oliveira, Fonseca; Amaral, 2006, p. 74-75), implica um trabalho coletivo de reflexão sobre as informações obtidas por meio da avaliação e pode minimizar a resistência da comunidade acadêmica em relação àquela. A construção de uma cultura avaliativa formativa institucional requer o envolvimento da IES por meio de seus gestores, das diferentes representatividades nas comissões de avaliação e de toda a comunidade acadêmica, em especial dos docentes e discentes, com claro compromisso ético e político no que se refere à responsabilidade social da instituição e a sua identidade.

Com a implantação e a consolidação do Sinaes no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras, torna-se imperativo que as IES desenvolvam ações ou propostas coerentes com a sua identidade para se autoavaliarem. Nessa perspectiva, é inevitável, entre as múltiplas dimensões, que as IES criem contextos que favoreçam o conhecimento e o autoconhecimento, estimulando a prática de uma avaliação formativa periódica dos docentes. Sobre essa questão, Castanheira e Ceroni (2007) apresentam contribuições para a formação docente que podem se explicitar em um processo de avaliação docente ético. Ressaltam que, em uma perspectiva diagnóstica, a avaliação docente atravessará atos de planejamento e de execução das atividades acadêmicas, serão eliminados *rankings* individuais, e todo o processo se convergirá para uma reflexão individual e coletiva entre os pares, o que dará ao docente a sensação de confiança no processo. Acrescentam ainda que

o momento da avaliação não é algo finalizado em si, mas requer constante revisão, readequação e ajustes para acompanhar o desenvolvimento dos cursos nas IES.

Nardelli (2019), ao investigar como o engajamento da comunidade acadêmica na autoavaliação institucional pode contribuir nos processos de identidade, pessoais e institucionais, fortalecendo a cultura avaliativa formativa no interior da IES, identifica: 1) que, apesar de o Sinaes ser uma política de regulação e supervisão da Educação Superior, no seu interior há importantes espaços de ações democráticas que se aproximam de uma perspectiva mais formativa de avaliação, tais como os princípios de integração, globalidade, continuidade e participação em comissões; 2) que o engajamento da comunidade acadêmica aumenta à medida que os sujeitos se identificam com a avaliação, se reconhecem como membros que precisam ser ouvidos nessa comunidade e, por iniciativa própria, se disponibilizam a participar das comissões; 3) que o engajamento depende do reconhecimento, na IES, de que a avaliação e o planejamento se retroalimentam, ou seja, a avaliação só se torna relevante quando subsidia o planejamento, e esse, por sua vez, só tem validade se é estruturado para responder ao que foi identificado na avaliação, e é nesse sentido que se idealiza uma avaliação diagnóstico-formativa da Educação Superior. É na perspectiva diagnóstico-formativa que a ADD pode se situar como um importante instrumento para o DPD.

Por DPD entende-se, tal como Jardilino, Sampaio e Oliveri (2021, p. 327), “o processo que, a longo prazo, permite aos professores alcançarem novas aprendizagens e uma melhoria profissional contínua”. Nesse sentido, tem-se na ADD um importante processo formativo, capaz de produzir diagnósticos que apontam para as potencialidades docentes, bem como para as fragilidades no campo de sua formação, mas também de sua atuação profissional. Destaca-se, como fizeram os autores, que a ADD, numa perspectiva formativa, tem o potencial de revelar aspectos importantes das condições de trabalho: os materiais, os pessoais, incluindo a existência ou não de tempos e espaços de formação, e ainda aqueles que se referem aos tempos e oportunidades de formação continuada formal e de autorreflexão da prática, possibilitando, assim, na política mais ampla de autoavaliação institucional, o planejamento da gestão acadêmica. Para que a ADD se constitua como elemento do DPD, os autores destacam a centralidade dos *feedbacks* entre avaliadores e avaliados, defendendo que, por eles, é possível redirecionar práticas e posicionamentos não só do docente avaliado como do

coletivo da instituição. Entre as potencialidades da ADD numa perspectiva de DPD, Jardilino, Sampaio e Oliveri (2021) destacam a participação docente na elaboração e implementação de políticas públicas, o desenvolvimento de um espírito colaborativo entre os docentes, uma maior credibilidade para a profissão e a possibilidade de uma reestruturação do contexto socioeducativo.

Diferentemente do que acontece na cultura performativa em que, concordando com Ball (2005), o profissionalismo docente é atacado em suas bases e o docente tem sua autonomia, seus espaços coletivos de discussão, reflexão e construção da identidade profissional cerceado por indicadores, metas, relatórios de prestação de contas e *rankings* na consolidação de uma cultura avaliativa formativa, o docente é reposicionado dentro da instituição, e sua autonomia, capacidade criativa e dialógica são importantes para o processo de autoconhecimento profissional e institucional. Em uma IES que busca construir uma cultura avaliativa formativa, o desenvolvimento profissional é potencializado “quando os docentes refletem e fazem pesquisa crítica com seus pares sobre suas práticas educativas, explicitam crenças, analisam contextos e experimentam inovações pedagógicas” (Gorzoni; Davis, 2017, p. 1404).

É no contexto do DPD que se faz a opção pelo uso do termo “profissionalidade”. Segundo Ludke e Boing (2010), foi em meados da década de 1990 que esse conceito chegou ao Brasil por meio de uma adaptação francesa, da contribuição dos autores Bourdoncle e Mathey-Pierre. Para Ludke e Boing (2010), a profissionalidade pode ser entendida como um processo de aprendizagem permanente e coletiva e, nesse sentido, carrega tanto uma dimensão afetiva e de talentos individuais quanto uma dimensão social do trabalho do professor. Por reunir aspectos da formação e do desempenho no trabalho em um contexto coletivo de atuação, resgata a autonomia docente.

Os estudos de Lins, Leocádio e Santos (2017) e Gorzoni e Davis (2017) nos fornecem elementos para maior clarificação do termo profissionalidade. Baseando-se nas contribuições de Bourdoncle, Lins, Leocádio e Santos (2017) fazem a distinção de três estados relacionados à profissionalização, esta entendida como o processo em que uma ocupação passa até ser reconhecida como profissão. São eles: o profissionalismo, a profissionalidade e o profissionismo. Segundo Lins, Leocádio e Santos (2017, p. 127), entende-se por profissionalismo o “processo de adesão ao discurso e às normas, à consciência e às exigências profissionais que

são estabelecidas coletivamente"; por profissionalidade a "natureza elevada e racional dos saberes bem como a competência para utilizá-los no exercício profissional"; e por profissionismo "as estratégias e discursos utilizados pelo grupo profissional para reivindicar o reconhecimento de suas atividades". Nota-se que pelas definições o profissionalismo tem forte vinculação à formação, a profissionalidade vincula-se à formação em íntima relação com a atuação profissional e com o contexto dessa atuação e o profissionismo, por sua vez, guarda a relação entre formação e atuação profissional, atravessada por uma organização coletiva e política.

Gorzoni e Davis (2017), ao realizarem uma revisão integrativa, trazem as perspectivas de autores internacionais e nacionais que têm se debruçado no estudo da profissionalidade docente e sinalizam que ainda falta consenso na produção acadêmica sobre o tema. Dentre os pontos que os autores divergem, destaca-se a identificação do início do processo de profissionalidade. Para alguns, esse processo inicia-se na formação (escolarização básica ou ainda na formação inicial), outros defendem não ser possível apontar o seu início pois a entendem como o processo de toda uma vida. Há consenso, no entanto, na relação entre profissionalidade docente e identidade profissional. Isso porque tanto a profissionalidade quanto a identidade docente mantêm relações com o indivíduo e o processo de socialização profissional em dado contexto de atuação. Por fim, as autoras afirmam

> que a profissionalidade está associada a um tipo de desempenho e conhecimentos específicos em constante reconstrução, de acordo com o cenário histórico e social predominante, pressupondo ainda o pertencimento a um corpo coletivo (Gorzoni; Davis, 2017, p. 1406).

Ora, se a profissionalidade docente pode ser entendida, conforme os autores aqui destacados, como processo de aprendizagem permanente no exercício da profissão, um processo que evoca conhecimentos e habilidades individuais e coletivos dos docentes, a ADD, numa perspectiva formativa, pode ser considerada como um importante instrumento capaz de fornecer elementos que subsidiarão reflexões e orientações para o DPD. No caso particular dos docentes da Educação Superior, importa destacar, tal como o fez Bazzo (2008), que sua profissionalidade se constitui em um segundo momento de sua escolha profissional ou ainda como uma segunda formação. Isso porque parte dos docentes universitários possuem

formação inicial em cursos de bacharelado, não contemplando aspectos específicos da docência. Assim a profissionalidade docente desses sujeitos vai se constituindo na prática, com forte valorização da experiência em detrimento da formação, o que, segundo Bazzo (2008), não impede que frequentemente manifestem certa angústia em exercerem a docência universitária apenas de forma empírica. No enfrentamento das possíveis angústias individuais e/ou coletivas, e na perspectiva de aumentar a qualidade da Educação Superior ofertada nas IES, a ADD, de caráter formativo, torna-se uma aliada na orientação do DPD a partir da identificação de temas lacunares dessa formação e que impactam diretamente na qualidade do trabalho docente universitário.

4.4.1 Avaliação formativa

Inicialmente, a expressão “avaliação formativa” foi utilizada por Scriven (1967) a fim de fazer distinção entre essa e a avaliação somativa, no contexto da avaliação de currículo. Para Scriven, a avaliação formativa melhoraria o currículo, assim como permitiria aos administradores, a partir da avaliação, uma busca de refinamento naquele. Para William (2019, p. 187), “Não existe uma definição consensual sobre o que constitui, exatamente, a avaliação formativa.” No entanto, explicita-se, no entendimento de Scriven, uma dupla função, que, no caso do desempenho dos docentes, pode ser entendida como uma melhoria para ação profissional do docente, mas também uma possibilidade para a IES refinar o trabalho docente pelo conhecimento da realidade concreta em que ele exerce a função, pelo fomento às ações de desenvolvimento profissional docente, entre outros. Tal entendimento vai ao encontro do que afirma Dias Sobrinho (2008b, p. 194) sobre a avaliação educativa, que, por sua natureza, é também formativa, “um processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente.”

O fortalecimento de uma cultura avaliativa formativa nas IES ultrapassa os sentidos e os usos de avaliações estritamente reguladoras. Nesse sentido, a proposição de avaliação do tipo formativa busca melhorar a qualidade considerando o contexto micro e macro em que a instituição e os indivíduos estão inseridos.

De maneira geral, com base nas contribuições de Gomes (2014), a avaliação formativa demanda atenção aos espaços de compartilhamento coletivo de experiências, pois são neles que, por meio do diálogo e da reflexão, constroem-se

as possibilidades de intervenção consciente na realidade. Outros elementos são acrescentados pela autora no fortalecimento de uma concepção de avaliação formativa: 1) os desafios são compartilhados no coletivo, assim como são compartilhados os resultados; 2) a avaliação não possui um fim em si mesma, antes ela é fonte de informação em um processo dinâmico e permanente de investigação; 3) mudanças na concepção de avaliação provocam mudanças na organização na própria instituição; 4) a avaliação produz conhecimento sobre a realidade.

Numa perspectiva formativa, a avaliação institucional, segundo Freire, Lima e Borges (2021), busca a compreensão da realidade institucional em seu conjunto, interligando ensino, pesquisa e extensão e estabelecendo uma relação dialógica entre docentes, discentes e técnicos da instituição. O resultado, segundo os autores, se expressa pela identificação das potencialidades e fragilidades institucionais, uma orientação para o seu aprimoramento.

Posicionando em defesa de uma ADD formativa, reconhecem-se aqui alguns desafios do processo: compartilhamento de resultados considerados culturalmente individuais, no coletivo; estabelecer relações entre o resultado dessa avaliação e o contexto micro e macro; manter a ADD como instrumento de investigação da realidade. No entanto, identificar os desafios não reforça a impossibilidade de superá-los, antes, dá sensibilidade ao olhar investigativo para identificar “pistas” em práticas avaliativas que conduzem a essa nova proposta.

4.5 A regulação da Avaliação de Desempenho Docente pela consolidação da cultura da performatividade

Como mencionado anteriormente, a política do Sinaes, ao avaliar a Educação Superior, regula e supervisiona esse nível de ensino. Nesse sentido, estando a ADD inserida naquela política, encontra-se também atravessada pelo uso regulatório de seus resultados. Se tomada com fins exclusivos de regulação, a ADD se alinha à cultura performativa, tal como caracterizada nos estudos de Ball.

O termo “regulação” possui um caráter polissêmico e, por vezes, até mesmo ambíguo. Essa característica faz com que seja necessário explicitar o contexto de aplicação a fim de que sejam evitadas incompreensões. Um primeiro cuidado está em diferenciar regulação de regulamentação. Segundo Augusto (2010), em países de língua latina, a regulamentação remete às normas que regem, por exemplo, uma

instituição. Já a regulação é mais ampla e completa, indo além da definição de regras para representar também um (re)ajustamento dos atores em relação às regras. Diferentemente, em países de língua inglesa, regulação, regulamentação e regulamento podem ser entendidos como sinônimos. Nesse sentido, pretende-se nesta tese entender que a regulação, embora esteja expressa nos diferentes textos políticos que se referem à avaliação da Educação Superior e à ADD, também está presente na forma como os diferentes atores são ajustados/ajustam-se para o cumprimento dessas regras.

A teoria da regulação, ou ainda como é conhecida, Escola Francesa de Regulação, é de inspiração marxista e originou-se da tese de Aglietta,[21] em 1979. A tese, de acordo com Augusto (2010), tinha como objetivo investigar como a crise endógena do capitalismo transforma o modo de produção e rompe com a continuidade da reprodução das relações sociais, ao mesmo tempo que regula a acumulação no sistema capitalista, uma vez que as transformações das condições de produção no sistema capitalista são mudanças necessárias para a manutenção da lei de acumulação.

É preciso registrar que, em uma abordagem sociopolítica da teoria da regulação, não são os indivíduos ou atores sociais que são regulados, uma vez que esses contam com certo grau de liberdade e de resistência como sujeitos que colocam políticas em prática, entre elas, as reguladoras. Os atores políticos podem aceitá-las, resisti-las e/ou modificá-las em seu contexto local, sendo que o que se regulam, na verdade, são as regras do jogo, que garantem que, mesmo em meio a crises, o sistema capitalista se reorganiza para manter os padrões de acumulação. Assim é que

> a regulação não se opera nem por sujeição a um órgão regulador nem pelo exercício de um constrangimento, mesmo inconsciente, nem por mecanismos automáticos de ajustamento mútuo. Ela se opera por mecanismos de jogos, através dos quais os cálculos racionais estratégicos dos atores se encontram integrados, em função do modelo estruturado (Augusto, 2010, p. 151).

A ação reguladora não é, portanto, harmoniosa, carregando em seu bojo contradições e tensões entre os diversos atores e instituições. No caso de pesquisas que tratam da regulação no sistema educativo, faz-se necessário, ainda de acordo

[21] AGLIETTA, M. *Regulación y crisis del capitalismo*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1979.

com Augusto (2010, p. 157), que tais investigações considerem não só as medidas legais, mas também as ações e estratégias dos atores sociais locais, ou seja, aqueles que operacionalizarão ou não aquele mecanismo de regulação. A autora defende a ideia de que

> o conceito de regulação é mais completo, para o estudo das políticas educacionais, uma vez que deve contemplar não apenas a dimensão de previsão das mudanças, como também as interações sociais, que ocorrem no sistema, e desta forma os reajustamentos das medidas propostas (Augusto, 2010, p. 170).

É a partir do estudo da reforma do Estado, baseada em um discurso de modernização da gestão e desburocratização, que se inicia a análise das políticas educacionais sob o enfoque da regulação. Na prática, essa regulação se dá na passagem da ênfase do processo para a ênfase do resultado, tendo a avaliação um papel central na indicação, por meio de seus resultados, do alcance ou não de metas estabelecidas. Os resultados, em uma política educativa reguladora, se traduzem em formas imperativas de controle e constrangimento de instituições acadêmicas e de seus professores, tendo como referências o mérito e a capacidade produtiva, sem que para tanto se considerem as condições materiais reais.

Para Barroso (2005), o sistema educativo é complexo e perpassado por uma pluralidade de fontes, de finalidades e de modalidades de regulação, em função justamente da diversidade de atores envolvidos. Nesse sentido, embora o Estado se constitua uma fonte essencial de regulação, não pode ser tido como único regulador. Segundo o autor, os modelos pós-burocráticos, aqueles em que o Estado se reveste de um papel avaliador, ao mesmo tempo que se criam mercados ou quase-mercados educativos, convergem para uma maior autonomia das instituições acadêmicas, para uma diversificação da oferta institucional, para a promoção da "livre escolha", para o equilíbrio entre centralização e descentralização, sendo ainda acrescida a presença da avaliação externa. Já a presença do mercado se realiza na subordinação das políticas públicas a uma lógica econômica.

A defesa da instituição pública, nesse contexto, segundo o autor,

> passa, por um lado, em desmontar o carácter pretensamente "neutro" da introdução de uma lógica de mercado na educação, denunciando a sua "ética" perversa e a sua intencionalidade política e, por outro, fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo

> de construção coletiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos (Barroso, 2005, p. 747).

Torna-se relevante destacar que Barroso (2006) considera que há três níveis de regulação nas políticas educativas que, embora diferentes, são também complementares. O primeiro nível é o da regulação transnacional, "conjunto de normas, discursos e instrumentos […] que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consultas internacionais, no domínio da educação, e que são tomados pelos políticos […] nacionais como 'obrigação'" (Barroso, 2006, p. 44-45). O segundo nível é o da regulação nacional, também entendida como "regulação institucional" e definida como "o modo como as autoridades públicas […] exercem a coordenação, o controle e a influência sobre o sistema educativo, através de normas, injunções e constrangimentos […]" (Barroso, 2006, p. 50). O terceiro e último nível, denominado de microrregulação local, "remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente" (Barroso, 2006, p. 56).

A identificação dos três níveis de regulação descritos por Barroso (2006) vai ao encontro dos três contextos principais (de influência, de produção do texto e de prática) caracterizados por Ball e seus colaboradores na abordagem do ciclo de políticas. A regulação transnacional está para o contexto de influência, em que discursos e propostas de adequação de regras são construídos e divulgados em fóruns, em recomendações e em publicações, por exemplo. Já a regulação nacional está para o contexto de produção do texto, em que as autoridades nacionais interpretam as influências internacionais à luz de seu contexto, traduzindo-as para política em questão. Por fim, a microrregulação local está para o contexto de prática, espaço em que os diferentes sujeitos colocarão a política em prática, negociando regras e reajustando-as localmente. Tal aproximação pode ter relação com as semelhanças das reformas educacionais neoliberais que, segundo Ball *et al.* (2013), estão em curso no Brasil e em outras partes do mundo, em uma escala e com estratégia global. É nesse contexto global que está em curso a implantação de uma cultura de autorregulação de docentes e de suas práticas: a performatividade.

4.5.1 A cultura da performatividade: tecnologia política de autorregulação

Uma das implicações da vinculação sistêmica entre educação, conhecimento e desenvolvimento econômico e social é a centralidade atribuída ao conhecimento em uma perspectiva de mercado e, estando o mercado preocupado em maximizar lucros e minimizar custos, torna-se central controlar aquilo que o professor faz, para que faça sempre da melhor forma possível, alcançando os melhores resultados em intervalos de tempo relativamente curtos. Uma das consequências desse processo de controle do trabalho docente é a responsabilização individual do professor pelo alcance ou não das metas estabelecidas, uma regulação que se exerce sobre o professor e sobre trabalho que realiza, com vistas não necessariamente a uma educação emancipatória e justa, mas competitiva e lucrativa.

As reformas educacionais no Brasil, em especial aquelas que se efetivaram a partir da década de 1990, alinharam-se às reformas neoliberais engendradas de maneira global em diversos países, constatação essa feita por Ball *et al.* (2013). No caso particular da política pública de avaliação da Educação Superior brasileira, destacam-se como exemplo ilustrativo desse alinhamento, no documento *Roteiro de autoavaliação institucional: orientações gerais* (Brasil, 2004b), alguns critérios a serem considerados na avaliação quando se trata da ADD na política do Sinaes. O número de publicações por docentes, sem fazer referência à relevância acadêmica das publicações, ou ainda, quando toma como critério, na avaliação institucional, o índice de qualificação do corpo docente, uma relação entre a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação com o volume de pesquisas desenvolvidas – neste índice trabalha-se com a média ponderada da capacitação docente.

Nota-se, nesses exemplos, que a regulação sobre o docente e seu trabalho manifesta-se na ideia de número e volume de produções/publicações associadas à formação/capacitação, mas descontextualizadas da realidade concreta da atuação profissional. Além disso, a adoção desses critérios permite que se estipulem comparações, críticas e estabelecimentos de metas para melhoria da imagem pessoal e institucional. Para Ball[22] (2002), essas são algumas das características

[22] Desde a década de 1990, Ball tem intentado compreender os mecanismos e os desdobramentos das reformas educacionais inglesas para as instituições escolares e para os que nelas atuam. Ball (2002) afirma que o mundo tem passado por uma epidemia política. A reforma educacional se alastra sustentada, entre outros, pelo Banco Mundial e OCDE. Nesse sentido, algumas características dessas reformas são comuns, ou melhor, globais, o que nos possibilita, a partir das contribuições trazidas por Ball, compreender o que se passa no contexto brasileiro, sempre considerando, tal como ele mesmo adverte (Ball *et al.*, 2013), as particularidades das reformas em contextos locais ou ainda microssociais.

encontradas no que denominou como tecnologia ou cultura da performatividade: “um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança” (Ball, 2002, p. 4). Nessa cultura, afirma-se que os desempenhos institucionais e individuais são utilizados como medidas de produtividade e indicam aquilo/aquele que tem mais qualidade, subsidiando momentos de promoção, mas também fornecendo elementos relevantes para a inspeção e auditorias feitas por membros externos à instituição.

4.5.1.1 Implantação da cultura performativa: privatização endógena e exógena

Com base em um mapeamento de algumas relações entre processos contemporâneos e reformas educacionais, Ball (2004) identifica algumas mudanças no setor público provocadas pela introdução de conceitos e práticas de privatização e mercantilização pós-declínio do Estado de bem-estar social que prepararam o terreno para a implantação de uma cultura da performatividade.

A primeira mudança identificada pelo autor diz respeito à abertura, para mercados internos, de áreas até então exclusivas para a atuação do Estado, que passa, por sua vez, a ser o auditor do resultado da atuação daqueles mercados. A segunda refere-se ao interesse crescente do capital pelos serviços sociais e à consideração de que esses serviços podem se converter em fontes de lucro. A terceira é empreendida diretamente no setor público: novos papéis, novas responsabilidades e nova ética, trata-se da instauração de uma cultura performativa combinada com a descentralização da gestão, o estabelecimento de metas e incentivos a fim de produzir perfis institucionais atraentes. A quarta e última mudança identificada tem a ver com a alteração no papel dos cidadãos em relação ao Estado: agora, não mais como dependentes de um Estado provedor, mas sim como consumidores ativos de serviços. Diante dessas mudanças, Ball afirma:

> Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios (Ball, 2004, p. 1108).

Ball (2002) destaca, como elementos-chave para a reforma da educação, o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Esses elementos, embora

atuando de maneira independentes, quando combinados, produzem mecanismos capazes de reformar o que fazemos e o que somos. Scherer (2020), com base nas contribuições de Ball, traduz o campo de desempenho de cada uma dessas tecnologias: o mercado opera mudando conceitos e propósitos da educação, introduz a figura do consumidor e do produtor na esfera educacional; a gestão atua de maneira mais aguda na política e cultura do setor público, com uma administração mais voltada para o contexto empresarial; e a performatividade introduz uma cultura marcada pelos terrores [23] do desempenho, em que cada professor se torna empresário de si, preocupado não só em superar o outro, mas a si mesmo.

Foi no discurso dos organismos multilaterais de cooperação técnica e financiamento da educação que defendem uma nova gestão pública que Ball *et al.* (2013) identificaram um tipo de privatização endógena. Uma privatização que cria condições para que a cultura da performatividade se instale nas instituições acadêmicas. Baseada, segundo os autores, no critério da flexibilização, a privatização endógena desregula o trabalho docente. Para exemplificar, os autores destacam a participação de outros agentes, que não os docentes, nas salas de aula. A presença de não docentes nesses espaços é defendida com base no discurso de que professores realizam atividades não essenciais da docência, despendendo muito tempo. Assim, para que o professor se dedique ao “essencial”, trabalhadores não docentes, com salários e contratos de trabalho precários, assumem algumas daquelas atividades. Assim, um nítido processo de fragmentação se constitui e começa “a corroer o conhecimento unitário das práticas de ensino, o que coloca os professores como intercambiáveis e descartáveis” (Ball *et al.,* 2013, p. 18).

O processo de flexibilização, longe de fortalecer as carreiras do magistério, institui, tal como destacado pelos autores, o caráter de subordinação docente ao pagamento por desempenho, um processo competitivo e de mercadorização que acirra a individualidade e ataca as bases do profissionalismo docente. Uma regulação do trabalho docente que muda inclusive as condições de seu emprego.

Se, por um lado, tal como salientam Ball *et al.* (2013), a privatização endógena atua para produzir novos sentimentos, lógica e incentivos para os

[23] Ball (2010, p. 38) toma emprestado de Lyotard a definição de performatividade como “um sistema de ‘terror’” e afirma que, apesar deste ter o seu ponto de partida nos estudos sobre a performatividade, se move para além da apresentação por ele feita.

docentes, a privatização exógena abre o serviço público para o lucro, para as iniciativas privadas de se fazer negócios rentáveis. No entanto, os processos de privatização endógenos e exógenos ocorrem de maneira distintas nos diferentes países. Em alguns, segundo os autores, tal como ocorreu na Inglaterra, a privatização endógena preparou, de certo modo, o terreno para abertura do setor educacional para o setor privado. No Chile, ao contrário, a privatização exógena, por meio dos serviços prestados pela iniciativa privada, foi quem preparou o terreno para a privatização endógena, corroborando mais uma vez a necessidade de se conhecerem as relações entre macro e microssocial, quando se estudam, entre outros temas, políticas públicas educacionais.

4.5.1.2 Subjetividades docente, fabricações e visibilidade

Na cultura performativa, segundo Ball (2002), assim como acontece com outras tecnologias políticas, implantam-se e estabelecem-se novas identidades, novas formas de interação entre os indivíduos e novos valores. A cultura performativa, de maneira particular, opera de modo competitivo, combinando a devolução do que se faz, tendo como referência as metas estabelecidas e os incentivos oferecidos para o alcance e a superação delas. Dessa forma, concordando Ball (2002), estabelece-se uma regulação menos visível, uma autorregulação e um autogerenciamento de si, que podem criar sentimentos como orgulho, culpa, vergonha e inveja. Esses sentimentos têm o potencial de esvaziar o sentido da cooperação, da solidariedade e do próprio trabalho coletivo na esfera pública, podendo impactar diretamente a saúde do docente e seu bem-estar. Ao que adverte: “Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica” (Ball, 2004, p. 1109).

Gradativamente, introduz-se no setor público o discurso do “privado” e dos “negócios” camuflados pela ideia de parcerias. Nesses casos, é a performatividade, segundo Ball (2004, p. 1116), que está a “atar as coisas”. Por ela, afirma, o Estado penetra nas culturas, nas práticas e nas subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer violentá-los. O trabalho com o conhecimento, no caso das instituições educativas, converte-se em resultado, em desempenho, em indicadores de qualidade. Aliás, para o autor, a principal

característica da performatividade “é o crescente uso de compilação de dados, revisões anuais, publicação de resultados de aprendizagem, inspeções e relatórios escritos” (Ball *et al*., 2013, p. 21). A performatividade, segundo Ball (2002), ao reformular as práticas acadêmicas, reforma também seus professores. Como se vê, trata-se de um novo modo de ensinar diante de uma nova subjetividade docente, pois, na cultura performativa, regula-se:

1. o currículo acadêmico: ensina-se o que será avaliado e não se avalia, de forma crítica, o que se ensina. O foco desloca-se do ensino para a avaliação, e é ela quem diz qual/quais conteúdos são relevantes, quais devem ser incluídos e quais não. Ensinam-se e treinam-se estudantes para responder a uma avaliação que não foi constituída de dentro da instituição de ensino, mas é externa, e, nesse sentido, pouco ou nada expressa da realidade material concreta da instituição e de seus membros;
2. a formação docente em cursos de capacitação: segundo Ball *et al*. (2013, p.16), cada vez mais se tornam “menos acadêmicos e mais flexíveis”. Uma formação aligeirada e pouco reflexiva, capaz de colocar um volume maior de docentes no mercado, acirrando a competitividade entre esses e a busca por melhor desempenho;
3. o trabalho docente com o estabelecimento de critérios e de pontuações: o professor deixa de se dedicar a algumas atividades e prioriza outras. Uma das consequências dessa mudança no trabalho pode ser identificada, por exemplo, no baixo interesse de professores em trabalhar em classes com estudantes com necessidades educacionais específicas. Esses estudantes, dadas as suas particularidades, podem responder de maneira insatisfatória nas avaliações externas e o professor ser, por esse desempenho, responsabilizado, exposto e punido. A defesa de uma educação de qualidade para todos e de seu valor social fica subordinado, portanto, ao valor, à mercantilização da educação.

À luz dessas contribuições, é possível perceber como a política de avaliação da Educação Superior brasileira se orientou na direção e no fortalecimento de uma cultura performativa nesse nível de ensino. Retomam-se aqui as alterações pelas quais passou o Sinaes, não em seu texto original, mas em sua prática, como a ênfase no Enade em detrimento da avaliação institucional e a incorporação de sucessivos indicadores para compor o que se entende como qualidade na Educação

Superior. Apesar de serem alvos de críticas por parte de acadêmicos e pesquisadores que vislumbram nessas práticas a potencial perda de autonomia das IES em pensar currículos relevantes para os seus cursos, as IES se veem constrangidas a subordinarem o seu fazer e a sua autonomia em prol da observação e contemplação de critérios que possam melhor posicioná-las em *rankings* que, entre outros aspectos, podem impactar diretamente no financiamento de suas atividades.

No que se refere à subjetividade docente daqueles que atuam em espaços acadêmicos com autonomia regulada, afirma Ball (2002), há dois efeitos aparentemente em conflito: o primeiro refere-se ao aumento da individualização que ameaça e destrói a solidariedade constituída em torno de uma identidade profissional; o segundo refere-se à filiação aos sindicatos como resistência às formas institucionais de filiação. Nesse sentido, docentes e sindicatos estão sob pressão.

Ball (2002) afirma ainda que a performatividade é mais que uma estrutura de vigilância, ela é um fluxo. Exigências são postas em movimento, em mudanças constantes. Expectativas e indicadores são criados colocando indivíduos em constante observação. No entanto, nem sempre é explicitado o que se se espera do trabalhador, quem os observa e o que de fato está sendo observado. A estabilidade torna-se cada vez mais corroída pela incerteza e pela satisfação cada vez mais ilusória:

> os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico o gerente (Ball, 2005, p. 548).

Para operar com sucesso dentro dessa cultura performativa, entram em cena processos que o autor nomeia como “fabricações” entendidas como versões de instituições e/ou pessoas, escolhidas numa variedade de opções que são produzidas intencionalmente – nesse sentido, não representam a verdade real, mas a verdade produzida. Na realidade, segundo o autor, o critério veracidade não é o mais relevante na cultura performativa, o que de fato importa é conseguir uma fabricação atraente para o mercado e que seja passível de inspeção.

O ambiente propício para as fabricações emerge, em parte, das políticas (Ball, 2002, 2010) que estabelecem de maneira exógena indicadores do que pode ser nomeado como qualidade (Ball, 2002, 2010). No entanto, Ball (2010) destaca que as fabricações são: 1) paradoxais – uma fuga do olhar atento e uma atenção à fachada erigida pelo cálculo e pela mensuração – no discurso performativo, são os cálculos, os indicadores que tonam o setor público mais transparente, no entanto, a ausência de um olhar atento, global e integrado gera opacidade e não transparência; 2) uma aceitação submissa ao rigor da performatividade e a disciplina da imagem, fornecendo informações para consumidores.

Pela perspectiva da cultura performativa, a subjetividade docente encontra-se atravessada por uma maior individualização e pela fabricação de uma imagem ilusória de si. Ilusória porque ditada quase exclusivamente por padrões externos. Nesse sentido, o sujeito se vê reduzido a um produto que deve ser atrativo o bastante para permanecer no mesmo lugar, ou seja, sua suposta atratividade e performatividade não o eleva a níveis sociais, profissionais e/ou econômicos mais altos. Ao lado da individualização, e talvez como forma de resistência a esta, assiste-se a uma maior filiação dos professores aos sindicatos e associações docente como uma maneira de proteção aos ataques sofridos.

4.5.1.3 Profissionalismo, reprofissionalização, desprofissionalização

A cultura performativa representa uma ameaça à própria noção de profissionalismo, afirma Ball (2005). Isso porque, nessa cultura, “o profissionalismo como prática ético-cultural não tem lugar, não tem futuro” (Ball, 2005, p. 541). O profissionalismo se baseia na relação entre o profissional e o seu trabalho, uma relação envolta por diálogos comunitários e internos em reflexões morais sobre a profissão que se exerce. No entanto, o que a cultura performativa faz é reduzir a atuação profissional à obediência de regras exógenas, e as práticas, a adequações que satisfazem os julgamentos externos. Atuação e prática se convertem em cálculos, números, relatórios anuais e reuniões para publicização de resultados. Nesse sentido, o autor compreende o atual momento como de um pós-profissionalismo que se reduz a algo capaz de ser medido em uma performance.

O pós-profissionalismo, na visão do autor, é o profissionalismo de um outro. Se, por um lado, o profissional é gerente de si, assumindo a responsabilidade por

seu desempenho, por outro, não parte dele o julgamento de seu desempenho ou performance. Este vem sempre de outro ou de vários outros em uma combinação numérica, capaz de satisfazer ao critério de uma auditoria.

Ao provocar mudanças endógenas com a introdução de novas sensibilidades, valores e práticas, a performatividade desloca o profissional para uma reprofissionalização. Nessa reprofissionalização, o coletivo, a cooperação, a justiça social perdem o sentido, enquanto sedimentam-se individualidades, concorrência e méritos. Para Ball *et al*. (2013, p. 15), a reprofissionalização pode ser compreendida "como uma mudança de ênfase, que se distancia das capacidades profissionais docentes, em direção a capacidades transformacionais dos líderes individuais e gestores do setor público". Por sua vez, a desprofissionalização é entendida como

> a perda de autonomia para a tomada de decisões, por um deslocamento do julgamento para o critério de medida, por um maior controle e vigilância sobre o seu trabalho, e por um currículo cada vez mais prescritivo e com metas de desempenho centralizada (Ball *et al*., 2013, p. 15).

Os autores acrescentam que a autonomia docente está sendo corroída pela implantação da cultura performativa, que se utiliza de processos de intensificação do trabalho docente, do reducionismo e da suposta racionalização da formação docente em cursos aligeirados e esvaziados teoricamente.

Em síntese, de acordo com Ball (2005), a ação combinada: 1) da flexibilização no trabalho e carreira docente se manifesta, por exemplo, na fragmentação das práticas de ensino e na percepção de ganhos financeiros associados ao desempenho; 2) da centralização por parte dos políticos e formuladores de políticas, com a introdução de mecanismos de regulação, capazes de controlar o trabalho docente e suas condições materiais de emprego; 3) da performatividade, com sua regulação tanto de dentro para fora, consolidando sentimentos de orgulho e de apreciação ao produto final, quanto de fora para dentro, com sentimentos baseados em comparações e que provocam vergonha, culpa e inveja. Atacam-se as bases que constituem o profissionalismo docente: sua autonomia, no exercício da profissão; sua capacidade moral de realizar julgamento sobre o que faz, como faz, por que faz e para quem faz; seu compromisso ético; seu senso de justiça social, convertendo-se, portanto, em um processo de desprofissionalização, ou seja, de perda da essência do que se nomeia profissionalismo, e o reposiciona em um caminho rumo a

sua reprofissionalização, ou uma profissionalização de novo tipo. No novo profissionalismo cabe ao docente produzir para si as melhores provas de sua eficiência e de sua produtividade, ou a melhor imagem de si, que obviamente só terão validade se atestadas por outro(s). A subordinação e a disciplina são, então, conseguidas pelo julgamento externo.

4.6 A categoria qualidade no trabalho docente na educação superior

Na cultura performativa e na cultura avaliativa formativa, a avaliação encontra-se associada à busca por melhor qualidade na educação, o que não significa, no entanto, que a definição de qualidade seja a mesma nas diferentes culturas.

Estudos sobre a qualidade na Educação Superior têm revelado alguns caminhos metodológicos característicos que vão, em um segundo plano, contribuir para a compreensão dessa categoria. Segundo plano porque esses trabalhos e pesquisas não explicitam seus objetivos a partir dos aspectos metodológicos, mas sim na busca de uma definição ou aproximação ao conceito de qualidade na Educação Superior. Os trabalhos de Scremin e Aimi (2008), de Morosini (2009), de Souza (2017) e de Rothen *et al.* (2019) situam as fontes de suas pesquisas (documentos e textos oficiais nacionais, internacionais, teóricos-acadêmicos) e explicitam o período a que se limitam (de um governo ou de um processo de concepção e implantação de uma lei). A depender das fontes e do período, interpreta-se determinada concepção de qualidade. Dessa forma, é possível afirmar que o conceito de qualidade é polissêmico e contextual, e, portanto, para construí-lo, ou dele se aproximar, é preciso considerar, entre outros aspectos, os políticos, os econômicos, os sociais e os culturais que o circundam e o determinam. Ademais, não é neutro, mas perpassado por disputas de interesses. Para alguns estudiosos, trata-se de um conceito polissêmico; para outros, um conceito amorfo.

Scremin e Aimi (2008) apresentam e discutem os conceitos e visões de qualidade com base em Demo (1985, 1994)[24] e Sander (1995)[25] e em organismos nacionais e internacionais. No estudo, são explicitadas as dimensões formal e

[24] DEMO, P. *Ciências sociais e qualidade*. São Paulo: Artmed, 1985. DEMO, P. *Educação e qualidade*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1994.
[25] SANDER, B. *Gestão da educação na América Latina*: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

política da qualidade, salientadas por Demo (1994). A dimensão formal relaciona-se ao meio ou às técnicas para alcançar um padrão de qualidade projetado. Por sua vez, a dimensão política refere-se ao fim da qualidade, ou à sua relação com os sujeitos e com os projetos sociais mais amplos. Na Educação Superior, a qualidade política se manifesta ainda como qualidade educativa (na formação dos cidadãos) e como qualidade social (a Universidade com um importante papel de identificar problemas, bem como de buscar ativamente a solução). Já a qualidade formal se traduziria em qualidade acadêmica (com produções originais). As contribuições de Sander (1995) são trazidas a partir da relação qualidade e gestão da educação, sendo incorporadas as dimensões econômica, pedagógica, política e cultural. Na gestão da educação, as dimensões política e cultural estão embutidas na dimensão política da qualidade, enquanto as dimensões pedagógica e econômica estão ligadas à dimensão formal. Ou seja, o que há de educativo, social, político ou cultural na qualidade refere-se à sua dimensão política. Por outro lado, o que há de acadêmico, pedagógico e econômico se circunscreve em sua dimensão formal. Desse modo, tanto a qualidade formal quanto a política devem ser entendidas como parte de um todo: a qualidade.

O trabalho de Morosini (2009), do tipo *estado do conhecimento,* tem como objetivo discutir a concepção de qualidade nas perspectivas internacionais e suas influências na Educação Superior brasileira. A autora destaca que “a concepção de qualidade não é clara e está relacionada a quem ela é dirigida e por quem ela é definida” (Morosini, 2009, p. 165). Ao aproximar dois objetos distintos, a avaliação e a qualidade, a autora indica três perspectivas de compreensão da qualidade na Educação Superior: 1) qualidade isomórfica – com tendência à padronização ou adequação; 2) qualidade da especificidade – com tendência à diversidade, respeitando as diferenças locais, regionais em que as IES estão inseridas; e 3) qualidade da equidade – com tendência a incorporar indicadores qualitativos e quantitativos na realidade institucional. Morosini conclui que as três perspectivas não se colocam com limites tão acentuados. Se, por um lado, ainda é forte a tendência de concepção de qualidade isomórfica em busca de padrões de qualidade, por outro, cresce a tendência de concepção de qualidade da especificidade e da equidade, ou seja, aumenta a necessidade de se contemplarem as especificidades institucionais, bem como a integração de indicadores objetivos e subjetivos.

Para Souza (2017), na Educação Superior, confunde-se qualidade da educação com as experiências avaliativas e de regulação. O autor defende que o termo “qualidade” possui uma identidade própria, diferente dos processos de avaliação e regulação. O que dá identidade ao conceito de qualidade, segundo análise por ele empreendida, são os critérios que se estabelecem. Esses critérios são definidos a partir de disputas ideológicas, políticas e econômicas e, portanto, estão sujeitos às alterações sempre que perdem legitimidade. Assim, o conceito de qualidade “parece refletir melhor a realidade quando considerado amorfo (que assume formas ou significados diferentes a cada contexto), do que polissêmico, que remete à validade de todos os significados ao mesmo tempo” (Souza, 2017, p. 337). São os critérios de qualidade manifestos nos indicadores e parâmetros que revelam o que se legitima como bom ou adequado para a Educação Superior.

Para Gomes e Melo (2018), as interfaces e os desafios presentes entre as políticas de avaliação e a gestão educacional revelam que, no discurso, as políticas de avaliação parecem incorporar elementos próprios de uma gestão democrática. No entanto, na prática, cria-se e fortalece-se uma gestão gerencial com vistas à obtenção de resultados em sentido marcadamente mercantil e econômico.

Rothen *et al.* (2019) procuraram identificar o conceito de qualidade expresso nos documentos oficiais brasileiros no período de 2003 a 2013. A importância dessa identificação reside no fato de que, a partir dela, é possível compreender também as implicações de sua adoção. Na Educação Superior brasileira, a avaliação é o principal instrumento que permite controlar a qualidade da educação ofertada. Contudo, não há registros da definição do que se entende por qualidade, o que faz com que o termo apareça nos documentos como forma de legitimar a avaliação. Os autores identificam nos documentos legais o caráter oscilante do termo, que, nos primeiros anos de concepção e implantação do Sinaes, se aproximava de uma visão “formativa-educativa”, chegando mais recentemente a uma visão gerencialista e regulatória. Superando a dicotomia formativa-gerencialista, os autores concluem que

> os resultados obtidos das avaliações podem promover a qualidade gerencialista ou formativa-educativa, bem como as duas concomitantemente, visto que, apesar de haver diferenças entre elas, possuem uma proximidade, que é exibir ao final do processo a melhoria daquilo que foi avaliado (Rothen *et al.*, 2019, p. 20).

Segundo Newman e Clarke (2012), o gerencialismo pode ser entendido como uma ideologia capaz de transformar não só a política e a economia, como também a cultura. O gerencialismo se assenta na força do mercado e no esvaziamento da participação do controle exercido pelo Estado. Para os autores, o gerencialismo, próprio do setor privado, adentra em setores públicos, mesmo quando estes não se encontram totalmente privatizados, pois deles

> era exigido que tivessem um desempenho *como se* estivessem em um mercado competitivo. Era exigido que se tornassem *semelhantes a negócios* e este *ethos* era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos. (Newman e Clarke, 2012, p. 350, grifos dos autores).

Nesse sentido, resultados com fins gerencialistas nas avaliações da Educação Superior são tomados com vistas a informar o mercado sobre a qualidade numa perspectiva competitiva e econômica, deixando de informar sobre a qualidade numa perspectiva educacional mais ampla e alinhada à responsabilidade social das IES.

Como se verificou, a definição de qualidade na Educação Superior não está clara na política avaliativa desse nível de ensino, e, nesse sentido, será possível captar sua identidade quanto mais compreensivo forem os critérios estabelecidos para defini-la. Esses critérios são fruto de disputas ideológicas, políticas e econômicas. Se, por um lado, em uma cultura performativa, é possível afirmar que se persegue uma qualidade isomórfica, ou seja, padronizada, por outro, na construção de uma cultura avaliativa formativa, encontram-se espaços para que os critérios de qualidade se orientem pela especificidade da IES e que, num esforço de seus indivíduos, se consiga equilibrar indicadores qualitativos e quantitativos, cumprindo tanto os propósitos da regulação quanto os de formação.

Ademais, se a política do Sinaes não expressa de maneira objetiva a definição de qualidade, convém, portanto, recorrer às finalidades da Educação Superior expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996) como tentativa de aproximação a essa definição. No artigo 43 da referida lei, são listadas oito finalidades para a Educação Superior. Nesse sentido, pode se considerar uma Educação Superior de qualidade aquela que: estimula a

criação cultural, mas também o espírito científico e o pensamento reflexivo; forma diplomados em diferentes áreas e que podem se inserir profissionalmente nos diferentes setores, como também podem participar do desenvolvimento da sociedade brasileira; incentiva a pesquisa e a investigação científica com vistas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, cria e difunde a cultura; promove e divulga os conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade, comunicando através do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação, o saber; estimula o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional; estimula o conhecimento dos problemas do presente, com atenção àqueles que são do contexto nacional e regional, prestando serviços especializados à comunidade em uma relação de reciprocidade; promove a extensão e se encontra aberta à participação da população, partilhando e difundido os benefícios da criação cultural, da pesquisa científica e tecnológica, geradas na instituição; atua em favor da universalização e aprimoramento da Educação Básica, ofertando formação e capacitação aos profissionais, realizando pesquisas pedagógicas e promovendo a aproximação dos dois níveis por meio de atividades de extensão. Assim é que se considera que a qualidade da Educação Superior pode ser definida pelo alcance de suas finalidades.

Especificamente sobre a qualidade do trabalho docente, Gatti (2014) enfatiza que o sentido da qualidade pode dar-se a partir de um conceito externo ou pela construção consensual de um coletivo. Há, portanto, a necessidade, de se evidenciar algumas premissas sobre o trabalho e suas finalidades, ou seja, é preciso “qualificar de que tipo de qualidade está-se falando, e quem está decidindo o que compõe essa qualidade, que é uma das questões básicas a enfrentar nesses processos” (Gatti, 2014, p. 376).

Para Luckesi (2012), o conceito de avaliação está intrinsecamente ligado à qualidade. Ao avaliarmos processos, realidades, sujeitos ou coisas, afirma, estamos a investigar a qualidade – esta entendida como valor. Por sua vez, esse valor ou qualidade não é algo puramente demonstrável, tal como acontece com expressões numéricas, tão pouco é algo tão subjetivo que se torna fluido por não se deixar sistematizar. O valor só pode ser compreendido na circunscrição de sua existência, ou seja, todo ato de avaliar deve ser contextualizado, não há busca de qualidade ou valor que não considere a circunstância em que se dá. É nesse sentido que, para o autor, encontrar a qualidade de algo implica: “1) descrever a realidade do objeto da

investigação e 2) qualificá-la, tendo por base critérios previamente estabelecidos" (Luckesi, 2012, p. 17).

Nesse mesmo sentido, Gomes (2010) estabelece uma importante diferenciação entre valor e mérito. Importante particularmente a partir da implantação de políticas recentes de ADD, porque alguns sistemas de ensino têm se pautado no mérito ou na culpa para bonificar ou não os docentes de suas redes com base no desempenho de aprendizagem revelado pelos alunos, apesar de não haver indícios de que prêmios pontuais incidam diretamente no desempenho dos alunos (Zatti, 2019). Dessa forma, para Gomes (2010), o mérito se apresenta com certo grau de conformidade a padrões estabelecidos. Ele permite a comparação entre avaliados e pode existir mesmo que a ele não se atribua valor. Diferentemente, diz a autora, a atribuição de valor exige a explicitação de seu contexto e pode ser "determinada através da comparação do impacto ou resultado da avaliação do avaliado em relação a requisitos externos, relacionando-se com necessidades sociais e institucionais" (Gomes, 2010, p. 10).

Ora, se a qualidade na Educação Superior encontra-se, conforme os estudos aqui adotados, perpassada por uma dimensão formal e política, alternando-se entre intenções formativas e intenções gerencialistas, faz-se necessário discutir a qualidade do trabalho docente nesse contexto. Sendo contextual e perpassado por disputas, nem sempre esse trabalho se apresentará com a mesma qualidade.

Assim como acontece com a qualidade da Educação Superior, a qualidade do trabalho docente pode ser compreendida a partir de seu contexto, perpassada por disputas políticas e ideológicas. O trabalho de qualidade do docente da Educação Superior está, pois, atrelado ao que se concebe como qualidade nesse nível de ensino. Assim, quanto mais a Educação Superior tiver sua qualidade atribuída às dimensões formativas e emancipatórias, mais o trabalho de seus docentes tende a ser qualificado pelo seu valor político, cultural e social. No entanto, quanto mais a Educação Superior tiver sua qualidade medida a partir de dimensões gerencialistas e regulatórias, mais o trabalho docente tende a ter sua qualidade ancorada no mérito, na padronização e na responsabilização.

As contribuições deste capítulo possibilitam compreender que a política de ADD encontra-se fortemente influenciada por uma agenda global sustentada por uma perspectiva gerencialista, mercadológica e de regulação performativa. Nesse sentido, sindicatos e associações docentes são resistentes e críticos a ela. No

entanto, a depender dos usos que se fazem dela e de seus resultados, pode ser considerada um importante instrumento orientador e impulsionador do DPD. Os estudos empreendidos no país sobre a temática indicam os esforços dos pesquisadores na discussão sobre os instrumentos da ADD para dar voz aos diferentes participantes desta e para dar uma conotação formativa aos resultados, sem perder de vista a perspectiva reguladora desses. Há ainda na produção acadêmica lacunas tais como a resistência docente à ADD – uma resistência que passa pela negação à participação, pelo uso formativo dos resultados e pela filiação a sindicatos ou a outras associações docentes – e os impactos da ADD no trabalho e na qualidade de vida dos docentes.

Por fim, a qualidade no trabalho docente pode ser discutida por duas perspectivas: a primeira mantém relação com a cultura performativa e é baseada em critérios que permitem generalizações fora do microcontexto de cada IES a partir de índices, números e gráficos – uma qualidade externa e que pode ser "fabricada" por uma atuação docente externamente controlada. A segunda relaciona-se à consolidação de uma cultura avaliativa institucional baseada em princípios formativos e emancipadores que são capazes de orientar as decisões de gestão com base na reflexão participativa de todos os membros da IES. Dessa forma, a qualidade do trabalho docente é construída no coletivo, em um movimento de dentro para fora, indicando práticas e posturas que sejam reconhecidas e valoradas pelo grupo.

4.7 Síntese

Como anunciado no Capítulo 3 e retomado neste, pretendeu-se apreender os conceitos de ADD e de qualidade presentes na política do Sinaes. Nesse sentido, é possível concluir que: 1) a política do Sinaes não explicita esses conceitos; 2) aproxima-se deles à medida que se aproxima de suas "pistas" encontradas no texto da lei – ou seja, embora a dimensão reguladora esteja explicitamente anunciada, a dimensão formativa, implícita, está prevista, em especial na avaliação das IES, o que permite a prática de uma ADD, tal como se comprova na produção acadêmica do tema, exclusivamente reguladora ou ainda complementarmente formativa e indutora do DPD; 3) a opção pelo uso, exclusivamente regulador da ADD, ou complementarmente pelo uso formativo dessa, é mais uma escolha política de

gestores e docentes que propriamente uma determinação legal. Isso significa que se a comunidade acadêmica não pode negligenciar os aspectos reguladores da lei, sob pena de sofrerem sanções, ela pode aproveitar o potencial da ADD para se desenvolver individual e coletivamente – um processo que requer conscientização, formação e disponibilidade humana e material; 4) a qualidade na política do Sinaes, quando assumida apenas pelo viés regulador, tal como se verificou, é atribuída externamente às IES por meio de critérios e indicadores padronizados, aproximando-se de uma cultura performativa. No entanto, quando a IES se compromete com a consolidação de uma cultura avaliativa formativa, o sentido atribuído à qualidade é construído internamente, a partir de uma proposta autorreflexiva e autorreguladora.

Ademais, as discussões que se fizeram contribuem para o entendimento de que a implantação de uma cultura performativa nas IES impacta diretamente o profissionalismo docente. Isso porque, ao esvaziar as dimensões coletivas da profissão e fragmentar, precarizar e intensificar o trabalho docente, provoca a sua desprofissionalização, apontando para um reprofissionalismo, que se caracteriza pelo profissionalismo de um outro, ou seja, um profissionalismo validando por auditores externos.

Para finalizar, ao respondermos o objetivo proposto, entende-se que a IES, no cumprimento de suas responsabilidades e para contribuir com a melhoria da qualidade da Educação Superior, é desafiada a atentar-se para os aspectos regulatórios da lei. Porém, isso não a coloca em condição passiva de atuação. Antes, é por uma opção política e ideológica que pode se apresentar propositiva, formativa e emancipadora.

5 O CONTEXTO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL NO BRASIL E O *LÓCUS* DE INVESTIGAÇÃO

Depois da realização do levantamento teórico e das análises sobre a política de avaliação do Sinaes e a política de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), a pesquisa empírica foi feita no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no *campus* Barbacena do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), com os docentes que atuam em cursos de licenciatura.

O estado de Minas Gerais, depois da promulgação da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), passou a contar com cinco Institutos Federais (IFs), a saber: Instituto Federal Minas Gerais (IFMG), Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IF Sul de Minas), Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), todos com estrutura multi*campi*. Por se tratar de uma pesquisa sobre a ADD situada no contexto de um IF, utilizaram-se como critérios para definição do *lócus*: 1) aquele cuja regulamentação fosse a mais antiga, para que fosse possível investigar um processo consolidado – o IF Sudeste MG, ao lado do IFNMG, atende a esse critério, e a ADD nessas instituições estão regulamentadas desde 2013; 2) comparação entre os objetivos da ADD expressa nos regulamentos internos das instituições – nesse caso, não houve variação, pois os processos de ADD do IF Sudeste MG e do IFNMG têm como finalidade os critérios de promoção e/ou progressão na carreira; 3) a presença de cursos de licenciaturas, em particular, daqueles recomendados na lei de criação dos IFs, nas áreas de Ciências, Matemática e para a Educação Profissional – ambos IFs atendiam a esse critério, sendo as licenciaturas em Ciências Biológicas e em Química comuns às duas instituições; 4) por não haver um critério de diferenciação relevante para a pesquisa, foi considerado o IF de melhor logística, para a pesquisa, considerando a proximidade com a capital mineira, sendo definido, portanto, o IF Sudeste MG como *lócus* do estudo. A escolha do *campus* Barbacena será justificada na quarta seção deste capítulo.

O capítulo tem, portanto, o objetivo de apresentar os marcos regulatórios da EPT, federal, no Brasil, bem como de demonstrar a inserção da Educação Superior e, mais particularmente, das licenciaturas em instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) com reconhecida tradição

na oferta de formação técnica, além de evidenciar características do *lócus* de investigação.

Assim, são tecidas algumas considerações preliminares relevantes para a compreensão da EPT: o caráter dual da educação brasileira, ainda mais evidente na EPT, e as concepções de educação politécnica e de educação tecnológica em disputa nos diferentes setores da sociedade. Na sequência, são organizadas cinco seções. A primeira apresenta os marcos regulatórios da Educação Profissional Federal no Brasil, atentando-se mais especificamente para aqueles que conduzem à introdução da Educação Superior no contexto da EPT. A segunda situa os IFs a partir da abordagem do ciclo de políticas, como instituições alternativas ao modelo tradicional de universidade de pesquisa e os desafios enfrentados para a consolidação dessa nova institucionalidade. A terceira apresenta elementos que possibilitam a compreensão do processo de implantação das licenciaturas nos IFs, diferenciando-a da oferta universitária, identificando seus desafios e suas potencialidades. A quarta apresenta e caracteriza o *lócus* da pesquisa, bem como seus cursos de licenciaturas. Por fim, com base nas análises realizadas, elaborou-se uma síntese do capítulo.

5.1 Considerações preliminares

A primeira consideração ao se estudar a EP no Brasil diz do caráter dual da educação no país. Um dualismo que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Borborema (2013), se estabeleceu a partir da introdução do trabalho escravo e do desprezo das elites pelo trabalho manual. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 7) é no Ensino Médio que o dualismo na educação tem sua maior expressão, e nele “se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho”.

Em disputa no Ensino Médio brasileiro, estiveram, ao longo da história institucionalizada da EPT, tal como explicitado por Garcia e Lima Filho (2004), dois tipos de ensino: um técnico, voltado para os jovens das camadas populares, com o objetivo de formar mão de obra qualificada e de “aliviar” a pressão por vagas na Educação Superior; e um propedêutico, destinado aos filhos da elite brasileira, aspirantes da formação em nível superior. Nesse sentido, estabeleceram-se no país um ensino técnico, vinculado ao fazer, ao domínio das técnicas de execução de

tarefas, e fortemente esvaziado das reflexões e do pensar, e um ensino propedêutico, dedicado ao pensar, às abstrações e às teorizações.

A segunda consideração é uma extensão da primeira e revela as disputas que se fizeram em torno das concepções de formação politécnica, de educação tecnológica e de educação técnica. De acordo com Garcia e Lima Filho (2004), um dos documentos fundamentais para que o conceito de politecnia fosse amplamente discutido, no que se refere à organização curricular do ensino de segundo grau, antes da promulgação da LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), foi o livro *Sobre a concepção de politecnia*, de Dermeval Saviani, em 1989. Na obra, Saviani constrói a noção de politecnia como uma alternativa "na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral" (Saviani, 1989, p. 13) e acrescenta que tal noção

> diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a *formação politécnica* deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (Saviani, 1989, p. 17, grifos do autor).

Segundo Garcia e Lima Filho (2004), naquele momento, em que se discutia a construção de uma nova LDB, o projeto de LDB de Octávio Elísio[26] em muito se alinhava às discussões que se fizeram na sociedade civil, em especial no que se refere à oferta de uma formação politécnica para os adolescentes, mas, por uma manobra no Senado, tal como exposto por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o que se concretizou no texto daquela lei foi uma concepção de

> educação que aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 13).

Garcia e Lima Filho (2004) apontam ainda que, com a criação da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), definiu-se no âmbito das discussões e propostas governamentais o que se conceberia como Educação Tecnológica.

[26] Deputado Federal do PSDB de Minas Gerais que apresentou o projeto de lei que tratava das diretrizes e bases da educação nacional.

Nessa concepção, a Educação Tecnológica mantém compromisso prioritário com o futuro, o conhecimento é visto como o principal gerador de riquezas e a escola é tomada como instrumento de transformação da realidade econômica e social do país. Nessa definição, a Educação Tecnológica vincula-se fortemente aos imperativos do mercado, afastando-se da concepção de formação politécnica em pauta nas discussões feitas à época. Para os autores, explicitaram-se então as disputas de concepções que se fizeram entre a formação politécnica e a educação tecnológica:

> os significados atribuídos ao termo educação tecnológica pela sociedade civil e pela SENETE são distintos. Por um lado, o debate parlamentar em sua relação com a sociedade civil, interpreta-o como uma alternativa para a educação politécnica, mantendo o conteúdo desta. Por outro, na proposta da SENETE, educação tecnológica não se vincula a uma concepção pedagógica, mas a uma estratégia de caráter econômico (Garcia; Lima Filho, 2004, p. 17).

Nos dez anos que antecederam a promulgação da LDB de 1996, discutia-se nas Instituições de Educação Tecnológica do país, tal como identificado por Oliveira (2000, 2010), a partir da produção intelectual na área da educação, a diferença entre formação técnica e formação tecnológica. Para a autora, a formação meramente técnica aproxima-se dos interesses produtivos do mercado, contemplando o treinamento do trabalhador e o domínio de técnicas de execução de tarefas. Por sua vez, a formação tecnológica implica

> uma formação que alie cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual; que seja fundada nos processos educativos da prática social em que o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana material e sociocultural aparece como propriedade fundamental. Dentro disso, trabalho e escola não são entendidos apenas como espaços em que se realizam, respectivamente, a produção ou o preparo para o exercício de atividades produtivas (Oliveira, 2000, p. 43).

Recuperar a distinção entre educação técnica, educação politécnica e educação tecnológica nos permite compreender que diferentes concepções de educação têm como projeção um tipo ideal de sociedade. Assim, a educação não é neutra como também não as são as avaliações que se fazem dela e,

> quando se trata de associá-las a políticas públicas, a perspectiva filosófica que se enraíza em sua forma de concepção, suas finalidades, objetivos, procedimentos, bem como os comportamentos e atitudes de gestores e avaliadores, determinam seus consequentes e evidenciam o papel institucional, social e/ou educacional a elas atribuídos, ou seja, a que ideário se vincula e o que delas se espera (Gatti, 2014, p. 374).

A explicitação dessas considerações – o caráter dual da educação brasileira e sua mais evidente materialização na EPT – e as concepções de educação politécnica e de educação tecnológica em disputas a depender do modelo de sociedade que se projete contribuem para que o pesquisador tenha apurado o seu olhar sobre o objeto investigado, em particular, quando este se insere no contexto da EPT.

5.1 Marcos regulatórios da Educação Profissional Federal no Brasil[27]

Atualmente no Brasil, a EPT pública se efetiva por meio das instituições que compõem a RFEPCT, nos moldes do que se estabelece na Lei nº 11.892 (Brasil, 2008a). No entanto, a história institucionalizada da Educação Profissional (EP) federal no país data do início do século XX, mais precisamente no ano de 1909, quando no governo do então presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909), foi criada em cada capital dos estados brasileiros uma Escola de Aprendizes Artífices vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com o objetivo de preparar técnica e intelectualmente “os filhos dos desfavorecidos da fortuna, levando-os a adquirir hábitos de trabalho profícuo”.

Em 1937, já no governo do presidente Getúlio Vargas, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, ligados ao Ministério da Educação e Saúde, oferecendo ensino profissional.

Pode-se afirmar que até este momento a EP oferecida no país não se vinculava a um nível de ensino específico. Com a Reforma Capanema, iniciada em 1942 (Brasil, 1942a), a EP passou a ser considerada de nível médio. Gustavo Capanema, atuando no Ministério da Educação no governo de Getúlio Vargas, publicou decretos que organizaram, além do ensino secundário, o industrial e o

[27] Esta seção cumpre o objetivo de resgatar alguns pontos marcantes da história da EP no Brasil, chegando à atual configuração da RFEPCT e à constituição dos IFs como instituições ofertantes de Educação Superior, não se atendo, em profundidade, para a importante história da EP no país.

comercial, e, em 1946, quando o Ministério da Educação já se encontrava sob o comando de Raul Leitão da Cunha, foram organizados os ensinos normal e agrícola. O Quadro 10 sintetiza a organização do ensino na reforma que reestruturou a EP brasileira.

Quadro 10 – Organização do ensino secundário e profissional na Reforma Capanema

(Continua)

Decreto	Ensino	Síntese
Decreto-Lei nº 4.244 (Brasil, 1942a)[28]	Secundário	Organizou o ensino secundário, em dois ciclos: o primeiro com o curso ginasial e o segundo com os cursos clássico e o científico. A ênfase no curso ginasial centrava-se nos elementos fundamentais do ensino secundário. Já no curso clássico destinava-se à formação intelectual com ênfase no conhecimento de filosofia e de letras antigas. Por fim o curso científico destinava-se ao aprofundamento dos estudos das ciências.
Decreto-Lei nº 4.073 (Brasil, 1942c)[29]	Industrial	Organizou o ensino industrial, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais; dos trabalhadores dos transportes; das comunicações; e da pesca. O ensino deveria ser ministrado em dois ciclos sendo o primeiro do ensino industrial e o segundo do ensino técnico e do ensino pedagógico.
Decreto-Lei nº 6.141 (Brasil,1943)[30]	Comercial	Organizou o ensino comercial cujo objetivo era formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e em atividades auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados. Ensino estruturado em três categorias: formação, continuação e aperfeiçoamento.
Decreto-Lei 8.530 (Brasil, 1946a)[31]	Normal	Organizou o ensino normal como um ramo do ensino secundário e deveria promover a formação do pessoal docente para as escolas primárias assim como habilitar administradores escolares para aquelas escolas. A formação se organizava em dois ciclos, sendo o primeiro de quatro anos, em que se ofertava o curso de regente de ensino; e o segundo, de três anos, ofertava o curso de formação e professores primários.

[28] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 21 mar. 2024.

[29] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disposições%20preliminares-,Art.,das%20comunicações%20e%20da%20pesca. Acesso em: 21 mar. 2024.

[30] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1.,administração%20uma%20sumária%20preparação%20profissional. Acesso em: 21 mar. 2024.

[31] Disponível em; https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 21 mar. 2024.

Quadro 10 – Organização do ensino secundário e profissional na Reforma Capanema

(Conclusão)

Decreto	Ensino	Síntese
Decreto-Lei nº 9.613 (Brasil,1946b)[32]	Agrícola	Organizou o regime do ensino agrícola, ramo do ensino de segundo grau, que deveria ser ministrado em dois ciclos com desdobramento de três cursos: o de formação, o de continuação e o de aperfeiçoamento. No primeiro ciclo os cursos de formação eram o de iniciação agrícola e o de mestria agrícola; no segundo ciclo, foram disponibilizadas duas modalidades de formação: o curso agrícola técnico e o agrícola pedagógico, este para formar o pessoal docente para as disciplinas do ensino agrícola.

Fonte: Dados da pesquisa com base no *site* da Câmara dos Deputados (2023).

Sobre a Reforma Capanema e seus decretos, vale destacar que apenas aqueles que cursavam ensino secundário, clássico ou ginasial poderiam intentar o ingresso no ensino superior. Para os demais, a educação profissional tinha caráter de terminalidade, reforçando o caráter dual dessa oferta.

Filhos de famílias de menor poder aquisitivo e da classe trabalhadora direcionavam a formação de seus filhos para a educação profissional, considerando que, ao final do curso, já teriam uma profissão e estariam aptos a trabalhar. No entanto, o impedimento de grande parte da população brasileira de acessar o ensino superior gerou reações das classes populares. Na década de 1950, editaram-se as chamadas Leis de Equivalência[33], que permitiam que os estudantes oriundos da educação profissional pudessem prestar o vestibular para alguns cursos previamente definidos, desde que cursassem novamente o ensino secundário, clássico ou ginasial. Foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961 (Brasil, 1961) que os estudantes egressos de qualquer curso secundário passam a ter o direito de se candidatar a uma vaga no ensino superior.

Ainda, sobre as instituituições de educação profissonal, em 1942, por meio do Decreto nº 4.127 (Brasil, 1942b), os Liceus Profissionais foram extintos e uma nova configuração foi proposta em torno das Escolas Técnicas e das Escolas Industriais, agora vinculadas ao MEC.

[32] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20Orgânica%20do%20Ensino%20Agrícola.&text=Art.,profissional%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura. Acesso em: 21 mar. 2024.

[33] São denominadas leis de equivalência: Lei nº 1.076/1950 (Brasil, 1950); Lei nº 1.821/1953 (Brasil, 1953); e Lei nº 3.552/1959 (Brasil, 1959a).

Foi no governo do presidente Juscelino Kubitschek, em 1959, que as Escolas de Ensino Industrial Federal ganharam status de autarquia, por meio da Lei nº 3.552 (Brasil, 1959b), passando a gozar de autonomia didática, financeira e administrativa. A partir de então, a prerrogativa foi sendo estendida às demais, que passaram à condição de Escolas Técnicas Federais, quando ofertantes de ensino industrial ou comercial e de Escolas Agrotécnicas Federais, quando ofertantes de ensino agrícola. Em 1967, as universidades agrícolas que se vinculavam ao Ministério da Agricultura foram transferidas para o MEC, inclusive as escolas a elas vinculadas, passando a funcionar como Escolas Agrícolas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 (Brasil, 1971), tornou-se compulsório, para o ensino de segundo grau, a preparação para o trabalho. Sobre essa questão, verificou-se que

> Essa mudança no currículo da educação profissional em plena ditadura militar pretendia reforçar o contingente de mão de obra qualificada. Nesse período, as Escolas Técnicas Federais aumentaram significativamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos (Borborema, 2013, p. 87).

A autorização de cursos da Educação Superior em instituições de EP se deu pela primeira vez em 1969. Pelo Decreto nº 547 (Brasil, 1969), as Escolas Técnicas Federais mantidas pelo MEC poderiam ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, proporcionando formação básica de nível superior também conhecidas como Engenharia Operacional, atendendo às necessidades e características do mercado de trabalho regional e local. Mais tarde, em 1978, o então presidente Ernesto Geisel, por meio da Lei nº 6.545 (Brasil, 1978), transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Mais tarde, em 1989 a Escola Técnica Federal do Maranhão, foi transformada em CEFET-MA, e, em 1993, a Escola Técnica Federal da Bahia, em CEFET-BA. Particularmente, no que se refere à oferta de Educação Superior, essas instituições deveriam ofertar cursos de graduação e pós-graduação, visando a formação de engenheiros industriais e tecnólogos, e cursos de licenciatura (plena e curta) visando a formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de segundo grau e dos cursos de formação de tecnólogo. Acrescente-se ainda a necessidade de nos CEFETs se desenvolverem pesquisa aplicada na área tecnológica. A

incorporação de novas frentes de atuação nos CEFETs não retirou deles a responsabilidade de ministrarem cursos técnicos em nível de segundo grau e cursos de educação continuada. Tem-se aqui um marco regulatório importante no que se refere à expansão da Educação Superior pública no país com a oferta de cursos equivalentes aos universitários.

Em 1994, no governo do presidente Itamar Franco, institui-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, por meio da Lei nº 8.948 (Brasil, 1994). Esse sistema foi, então, constituído com a finalidade de

> permitir melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando o aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração os diversos setores da sociedade e do setor produtivo (Brasil, 1994, art. 1º, § 2º).

Esse sistema, tal como destacado no artigo 1º, parece abrigar em si a semente da atual configuração da RFEPCT. Essa lei contemplou ainda a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs. No que se refere às Escolas Agrotécnicas, apenas mediante processo de avaliação de desempenho, coordenado pelo Ministério da Educação e do Desporto, poderiam também passar à condição de CEFET.

Com a promulgação da LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), a EP desvinculou-se dos níveis de ensino e passou a atravessá-los. A partir disso é que alunos matriculados ou egressos do ensino fundamental, médio e superior, além de trabalhadores em geral, poderiam, se assim o desejassem, ingressar na EP. Em 1997, o presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio do Decreto nº 2.208 (Brasil, 1997a), regulamentou a EP, sendo alvo de fortes críticas no meio acadêmico, em especial, por desvincular a formação técnica do ensino de nível médio, embora, tal como previsto na LDB nº 9.394 ainda houvesse a possibilidade de integração entre o nível médio e a formação técnica. Ainda naquele ano, por meio da Portaria nº 2.267 (Brasil, 1997b), estabeleceram-se diretrizes para a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs. Naquele momento, constituíram-se dois tipos de CEFETs: os tradicionais, concebidos antes de 1997, e os recém-criados. Enquanto os CEFETs “tradicionais” poderiam atuar até ao nível de pós-graduação, os recém-criados dependeriam de autorização específica para tal.

A eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva acendeu a expectativa de revogação do Decreto nº 2.208, e em 2004 o Decreto nº 5.154 (Brasil, 2004e) redefiniu a EP no país. A EP passou a ser organizada em cursos e programas de Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Retomou-se a possibilidade de o ensino de nível técnico acontecer de forma integrada ao Ensino Médio, sem, contudo, revogar as formas concomitante (com matrículas distintas na mesma instituição ou em outra) e subsequente (para aqueles portadores de diploma de Ensino Médio). Naquele mesmo ano, por meio do Decreto nº 5.224 (Brasil, 2004c), todos os CEFETs foram elevados à categoria de IES. Ainda em 2004, um parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 14, de 2004 (Brasil, 2004d), autorizou, em caráter experimental, que 11 Escolas Agrotécnicas Federais ofertassem cursos superiores de tecnologia.

Em 2005 a Lei nº 11.195 (Brasil, 2005a) estabeleceu que a expansão da oferta de EP ocorreria, “preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (Brasil, 2005a, art. 1º, § 5), e não mais exclusivamente como previa a Lei nº 8.948, de 1994 (Brasil, 1994).

Ainda em 2005, o CEFET do Paraná foi transformado, pela Lei nº 11.184 (Brasil, 2005b), em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, impulsionando os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro a almejarem tal transformação, já que reuniam condições similares a daquele, em especial no que se refere à qualificação do corpo docente e à oferta de cursos superiores. Mas o projeto do governo para a EP e para a expansão da Educação Superior não convergia na direção da constituição de novas universidades. Segundo Borborema (2013), a proposta do governo, sob a influência do Banco Mundial, mirava a constituição de um modelo alternativo de universidade.

Em 2006 foi instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que contava com reserva de 10% do total de vagas de ingresso das instituições públicas de EP para o programa.

Com o intuito de estabelecer diretrizes que possibilitassem a integração das instituições federais de educação tecnológica apontando para a constituição dos IFs, em 2007 foi publicado o Decreto nº 6.095 (Brasil, 2007a). Nesse mesmo ano, por meio de Chamada Pública MEC/Setec nº 002 (Brasil, 2007b), intentou-se acolher

propostas de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, em dezembro de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008a), constituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que passou a integrar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais (IFs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

O Quadro 11 apresenta uma síntese dos marcos regulatórios da EP no contexto da Educação Superior. Nele, explicitam-se as transformações legais que as instituições federais ofertantes de EP passaram até chegarem à atual configuração da RFEPCT – modificações que provocaram mudanças no fazer e na identidade institucional.

Quadro 11 – Oferta de Educação Superior no contexto da Educação Profissional (1969-2008)

(Continua)

Ano	Instituições	Características
1969	Escolas Técnicas Federais[34]	São autorizadas a ofertar cursos de curta duração na Educação Superior – Engenharia Operacional.
1978	CEFETs MG, RJ e PR[35]	Passam a ofertar cursos de graduação e pós-graduação, formando engenheiros industriais e tecnólogos, além de oferecerem licenciatura curta e plena.
1989	CEFET Maranhão[36]	
1993	CEFET Bahia[37]	
1994	Escolas Técnicas Federais são transformadas em CEFETs[38]	Retoma-se o processo iniciado em 1978.
1997	Escolas Técnicas Federais são transformadas em CEFETs[39]	Passam a ofertar curso superior na área tecnológica.
2004	Escolas Agrotécnicas Federais40	Em caráter experimental, são autorizadas a ofertar cursos superiores de tecnologia.

[34] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.
[35] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-norma-pl.html. Acesso em: 21 mar. 2024.
[36] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7863-31-outubro-1989-365534-norma-pl.html. Acesso em: 21 mar. 2024.
[37] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8711-28-setembro-1993-363231-norma-pl.html. Acesso em: 21 mar. 2024.
[38] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.
[39] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/port2267.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.
[40] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14417-pceb014-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mar. 2024.

Quadro 11 – Oferta de Educação Superior no contexto da Educação Profissional (1969-2008)

(Conclusão)

Ano	Instituições	Características
2005	CEFET- PR[41]	É transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), ofertando cursos de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais para as diferentes áreas da educação tecnológica; e cursos de licenciatura, bem como programas especiais de qualificação pedagógica, com vistas à preparação de professores e especialistas para as disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino de acordo com as demandas de âmbito local e regional.
2008	Criação dos IFs[42]	Instituições de Educação Superior, básica e profissional. Ofertam cursos superiores de tecnologia, licenciatura (com reserva de 20% do total de vagas), bacharelado, engenharia e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A história da Educação Superior na EP pública federal teve início com as Escolas Técnicas Federais ofertando uma modalidade distinta de engenharia – a Engenharia de Operação –, que, segundo Brandão (2009), tinha como objetivo principal atender às demandas da indústria, em especial a automobilística. O programa de ensino dessa engenharia moldava-se conforme as demandas do setor produtivo. Posteriormente, ampliou-se a oferta de Educação Superior na EPT com a institucionalização dos CEFETs, que passaram a formar engenheiros industriais e tecnólogos. A criação da UTFPR ascendeu nos CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, por reunirem condições semelhantes ao CEFET-PR, o desejo de se transformarem em universidade tecnológica. No entanto, segundo Otranto (2012), a proposta do governo não passava pela transformação daquelas instituições em universidade,

> e, sim, em outra instituição “alternativa” à universidade, que tivesse custos menores, já que as universidades de pesquisa eram apontadas desde a década de 1990, pelo Banco Mundial, como muito caras para os países em desenvolvimento (Otranto, 2012, p. 202),

[41] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11184-7-outubro-2005-538819-norma-pl.html. Acesso em: 21 mar. 2024.

[42] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

Assim é que a Educação Superior na EPT se consolidou com os IFs, em um modelo alternativo às universidades de pesquisa, o que, segundo Borborema (2013), pode ser confirmado pelo maior detalhamento das demandas dessas instituições no que se refere à Educação Superior.

5.2 A política de criação dos Institutos Federais no contexto da expansão da educação superior no Brasil: um olhar a partir da abordagem do ciclo de políticas

Nesta seção, com base no referencial teórico analítico do ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores, já explorado nos capítulos anteriores, faz-se um exame dos diferentes contextos de proposição da política que reformou a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), organizando a Rede Federal de EPT e criando os Institutos Federais (IFs), com o objetivo de expandir e interiorizar a EPT e a Educação Superior por meio de instituições públicas não universitárias.

Em trabalho recente, Mainardes (2018) relembra que, na abordagem do ciclo de políticas, não há uma sequência temporal ou etapas lineares que caracterizem os principais contextos da política, a saber: o de influência, o de produção do texto da política e o de prática. A esses incorporam-se o de resultados (ou efeitos) e o de estratégia política, que podem ser explorados, segundo entrevista concedida por Ball em 2009, nos contextos de prática e de influência, respectivamente. Vale destacar, na perspectiva do ciclo de políticas, que disputas e intenções influenciam a política em qualquer de suas circunstâncias, que uma política é colocada em prática por atores que podem apresentá-la ou representá-la de diferentes formas, a depender da interpretação, do interesse e do contexto em que a coloque em prática.

5.2.1 O contexto de influência e de estratégia política que orientou a constituição dos Institutos Federais

A política pública de criação dos IFs se insere em outra política pública, a de EPT. Assim, as influências e as estratégias políticas em disputas para a EPT ecoam também na política de criação dos IFs.

Além disso, é preciso destacar, tal como acontece com a política de avaliação da Educação Superior, em uma conjuntura neoliberal e com forte tendência à

mercantilização da educação, que a EPT insere-se em uma esfera de alianças entre o Estado, os organismos multilaterais e os interesses econômicos. Nesse sentido, e em uma esfera global, elementos da reforma da EPT e da criação dos IFs não se restringem ao contexto brasileiro, mas encontram pares no cenário internacional. Isso porque, como discutido, há uma agenda global, pensada e financiada por organismos multilaterais, que é colocada em prática por diferentes países a partir da interpretação que fazem de seu âmbito nacional e do projeto de nação que desejam construir.

Carvalho e Kipnis (2010) trazem elementos importantes para a compreensão do atual estágio das políticas para a EPT. Os autores destacam que a crise do sistema de produção fordista, iniciado na década de 1970 e aprofundada na década de 1980, provocou dois movimentos no capitalismo: a revolução das tecnologias da informação e comunicação, que permitiu que o capital ganhasse mobilidade concentrando empresas em determinadas localidades e fragmentando a produção por meio de terceirizações, de franquias e do trabalho informal. O conflito entre inclusão e exclusão no processo de consumo, uma vez que a produção em massa, potencializada pelo desenvolvimento de novas tecnologias, provocou o desemprego estrutural e a necessidade de incorporar novos mercados consumidores para dar vazão à produção. Tornam-se centrais, nessa nova configuração, segundo os autores, os conceitos de competência, empregabilidade e aprendizagem. Se, no modelo de produção taylorista-fordista, os currículos se estruturavam em um conjunto de conhecimentos bem definidos para o desempenho de tarefas previsíveis e rotineiras, nesse novo período do capital as demandas são para a capacidade de resolver problemas imprevistos, com criatividade.

Logo, os currículos devem se estruturar pelo princípio da competência entendida como iniciativa e responsabilidade diante das situações profissionais que confrontam o trabalhador, ou ainda como inteligência prática, que se apoia em conhecimentos adquiridos, transformando-os de acordo com os imprevistos e complexidade da realidade. A esse princípio de educação por competência associa-se outro, o da empregabilidade, entendida, tal como explicitado pelos autores, como o conjunto de habilidades que diferencia um trabalhador de outro, tornando-o “empregável” à medida que desperta o interesse do empregador, uma “fabricação” de si, na concepção de Ball (2002, 2010). Ora, manter o nível de empregabilidade de um trabalhador diante de um sistema produtivo que se complexifica com o avanço

tecnológico não é, pois, um desafio a ser vencido com uma educação pontual, em períodos pré-profissionais de formação, mas deve se dar, ao longo da vida, uma formação orientada pela flexibilidade e pela capacidade de adaptação aos novos processos de trabalho.

Diante da instauração desse quadro, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) propõe, segundo Carvalho e Kipnis (2010), um conjunto de ações para os seus países-membros, e que foram seguidos por outros que não faziam parte da comunidade europeia. Para essa organização, fazia-se necessário que a educação e a formação se adaptassem às exigências da sociedade do conhecimento, como também elevassem o nível e a qualidade do emprego. Nesse contexto, as reformas empreendidas na educação e na EPT, particularmente, devem ser tomadas no sentido de fortalecê-las como marco estratégico de desenvolvimento dos países.

Particularmente, no que se refere às ações e influências dos bancos na Educação Profissional brasileira, Ferreira (2017) reforça que as mudanças processadas nesse âmbito se orientaram por demandas de mercado, com o objetivo de produzirem trabalhadores aptos para a manutenção do acúmulo de capital. Para o autor, há uma convergência nas propostas formuladas pelos bancos, entre eles: Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), Banco Internacional para reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial e Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). Para essas instituições, a EP necessita se reestruturar para que possa aumentar a qualificação profissional, promovendo o desenvolvimento social e econômico dos países. No discurso desses agentes econômicos, seus interesses são encobertos pela defesa de uma educação com vistas aos atendimentos das demandas sociais, acentuando a responsabilidade da educação pelo atraso socioeconômico dos países e submetendo-a à lógica do mercado produtivo. As mudanças curriculares propostas para a EP, segundo Ferreira (2017), norteiam uma formação profissional que não se orienta pelo conhecimento generalista, mas sim pelas necessidades do cotidiano profissional, e nesse sentido a profissionalização deve ser aligeirada, permitindo que o trabalhador seja rapidamente inserido no mercado de trabalho. Ao lado do aligeiramento da formação, os bancos propõem também a abertura da educação para a iniciativa privada, e o controle e a responsabilidade do Estado, nessa área social, são

reduzidos, emergindo e proliferando, entre outras, as parcerias público-privado na oferta de EP.

Em relação aos IFs, criados a partir da transformação e da agregação de instituições de EP da Rede Federal, com tradição na oferta de educação profissional técnica de nível médio e que tiveram suas atribuições ampliadas, podem ser considerados instituições centrais que têm modificado os contornos da EP, como também têm ampliado e interiorizado a oferta de Educação Superior, em especial em cursos de licenciatura, uma vez que para esses a lei prevê a reserva de 20% do total de vagas da instituição (Brasil, 2008a).

No processo de constituição dos IFs, identificou-se na produção acadêmica a influência das orientações do Banco Mundial, em especial quanto à Educação Superior, tal como explicitado nos estudos de Otranto (2012, 2013), Borborema (2013) e Silva e Bifano (2020).

Os IFs se constituíram em um modelo alternativo às chamadas “universidades de pesquisa”. Segundo Borborema (2013), a influência do Banco Mundial pautou-se em um discurso com ênfase não só nos altos custos dos cursos superiores nas universidades tradicionais, como também à sua limitação em atender às demandas de desenvolvimento econômico e social do país. Nesse sentido, recomendava-se a diversificação de IES com a criação de instituições não universitárias e com maior abertura para a atuação da iniciativa privada nesse nível de ensino. Entre as vantagens explicitadas pelo Banco Mundial para essa nova configuração de cursos e instituições de Educação Superior, identificou-se menor duração dos cursos, menores taxas de abandono, menor gasto anual por estudantes (Borborema, 2013) e maior flexibilidade de cursos, o que garantiria custo menor que o universitário tradicional (Otranto, 2013).

Borborema (2013) destaca que o modelo alternativo de universidade, embora tenha se tornado mais visível no Brasil a partir dos anos 2000, começou a ser desenhado ainda na década de 1990, quando os CEFETs foram posicionados nesse lugar alternativo de universidade, ofertando cursos superiores na área industrial. Para a autora, a essência dos IFs pouco se diferenciou da estrutura dos CEFETs. Preservou-se, segundo ela, nessa nova institucionalidade, a autonomia financeira, administrativa e pedagógica, modificando-se apenas o objeto educacional, agora com foco na área tecnológica acompanhando a evolução da estrutura produtiva. Borborema (2013) acrescenta ainda que, desde 2006, os CEFETs foram

equiparados às IES, e, dessa forma, atenderam a uma nova demanda da estrutura produtiva capitalista que se complexificou e diversificou até aproximar-se das finalidades e objetivos dos atuais IFs. CEFETs e IFs se diferenciam em uma única exceção, aos CEFETs é permitido ofertar o Ensino Médio independentemente da formação profissional técnica, e nos IFs essa possibilidade não existe. Os CEFET de Minas Gerais e do Rio de Janeiro foram os únicos que não aderiram à transformação em IF, na expectativa de se transformarem em Universidade Tecnológica. A principal diferença entre a Universidade Tecnológica e os IFs reside na não obrigatoriedade, na Universidade Tecnológica, de garantir 50% das vagas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e 20% das vagas para a licenciatura, o que pode ser interpretado como maior autonomia daquela instituição em relação aos IFs.

O BIRD é um dos braços atuantes do Banco Mundial. Em 2003, tal como analisado por Silva e Bifano (2020), a instituição definiu a Educação Superior como *educação terciária*, ou seja, uma educação após o ensino secundário, e ao lado da formação ofertada por instituições, como as das escolas politécnicas, por exemplo, estaria resumida à “capacitação ou ao treinamento e possibilitando a formação com maior facilidade e rapidez” (Silva; Bifano, 2020, p. 116). Para as autoras, a parceria entre o BIRD e o Brasil ultrapassou a obtenção dos financiamentos, pois a instituição passou a oferecer também um pacote ideológico para os países. Nesse sentido, afirmam que a política para a EPT e a criação dos IFs se deram sob a influência dos bancos, isso porque investiu-se na criação de instituições não universitárias para oferta tanto de EPT quanto para a Educação Superior, materializando-se assim a diversificação institucional, ao mesmo tempo que se potencializava a abertura do campo educacional para a atuação das instituições privadas.

Diante das influências, em especial das agências de financiamento, os países, a partir de sua interpretação e contexto, editam legislações e as colocam em práticas, sempre em um espaço de disputas políticas e ideológicas. Nesse sentido, tal como registram Silva e Bifano (2020), embora o Banco Mundial tenha recomendado a substituição da Educação Superior para a classe desprivilegiada em favor de uma Educação Profissional aligeirada, responsabilizando, inclusive, os países que não fizessem adesão a essa recomendação pela falta de competitividade na economia global, o Brasil, ao criar os IFs e equipará-los para fins de avaliação, supervisão e regulação às universidades federais, ampliou a oferta de vagas não só para a EPT, com vistas, entre outros, ao desenvolvimento dos Arranjos Produtivos

Locais (APL), mas também interiorizou e expandiu a oferta de Educação Superior tanto no que se refere à oferta de cursos de licenciatura, quanto de bacharelado e tecnologia.

Na política de EPT e na política de criação dos IFs, identifica-se, portanto, a influência, em especial, dos bancos financiadores de projetos educacionais, com uma vinculação estreita entre educação e mercado, para minimizar os impactos e as resistências provocados por essa vinculação nos diferentes setores da sociedade, os bancos adotam a estratégia de incorporar e difundir em seu discurso a ideia de que é por meio da educação que se alcançará, nacionalmente, melhorias no desenvolvimento social e econômico, elevação na qualidade dos empregos e diminuição no número de desempregados, uma forte responsabilização da educação e consequentemente de seus profissionais. Uma ótica estreitamente alinhada à cultura performativa dos desempenhos individuais e institucionais.

5.2.2 O contexto de produção do texto da política que cria os Institutos Federais

O processo de produção do texto da política é marcado por disputas que mantêm relação com um projeto social, almejado e defendido por cada governo. Pacheco, Pereira e Domingos (2010) trazem alguns aspectos do contexto político de criação dos IFs, bem como os limites e as possibilidades vislumbradas nessa proposta. Os autores destacam que, na década de 1990, sob o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, a EPT passou por uma reforma, com a edição do Decreto nº 2.208, de 1997 (Brasil, 1997a), que, entre outras diretrizes, desvinculava a Educação Profissional Técnica do Ensino Médio, embora tal vinculação ainda estivesse garantida na LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), um projeto não consensual, segundo os autores, e que provocou dissenso em sua implantação e um desestruturação das redes de ensino.

Quando o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do país, afirmam Pacheco, Pereira e Domingos (2010), o discurso oficial do governo reposicionou a EPT, enfatizando a sua importância para o desenvolvimento nacional – não se falava mais em gastos, mas em investimentos em educação. Um aspecto inovador, segundo os autores, foi a adoção de critérios técnicos em detrimento dos políticos para levar à cabo a expansão da Rede Federal de EPT. As bases da nova

política assentavam-se na relação entre escolarização, profissionalização, educação integral e na vinculação orgânica da EPT com os arranjos produtivos, sociais e culturais das diferentes regiões – uma busca pela inclusão daqueles que estavam à margem tanto do processo de escolarização quanto da inserção no mundo do trabalho. Para garantir a oferta de EPT em todas as regiões do país, a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008a), em seu artigo 5º e incisos, criou 38 IFs, presentes em todos os estados brasileiros, uma possibilidade de atender a população mais perto de seu lugar de origem, respeitando e ampliando as necessidades produtivas locais.

Entre os desafios, identificados por Pacheco, Pereira e Domingos (2010), estavam a construção de uma formação profissional e do sentido do trabalho que ultrapassasse a subordinação restrita ao mercado de trabalho, fortalecendo a cidadania dos trabalhadores e democratizando o conhecimento. A construção de uma identidade dos IFs que o distinguissem das universidades e também das escolas de educação básica, ou seja, uma forma híbrida entre a universidade e o CEFET. A articulação dos IFs, enquanto política pública a outras políticas públicas, como aquelas de geração de emprego e renda, de desenvolvimento social e ambiental, por exemplo. A articulação e o fortalecimentos dos IFs com o desenvolvimento local e regional. O desenho curricular dos IFs, diferenciando-se das escolas tradicionais tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior, isso porque, já que estão autorizados a criar itinerários formativos em um eixo tecnológico, permitindo que o estudante curse em um mesmo itinerário desde ensino técnico de nível médio, até a pós-graduação, ou seja, os IFs têm a premissa de lidar com o conhecimento de maneira integrada e verticalizada. Por fim, o entendimento de que a relação ensino, ciência e tecnologia constitui o núcleo da identidade dos IFs.

Nesses termos, o texto da lei que criou os IFs os define como instituições de Educação Superior, básica e profissional, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Essas instituições são equiparadas às universidades federais para fins de regulação, avaliação e supervisão. Entre as suas finalidades, estão:

> I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

> II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
> III – realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
> IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
> V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
> VI – ministrar em nível de Educação Superior:
> a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
> b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
> c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
> d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
> e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Brasil, 2008a).

Particularmente no que se refere ao nível de ensino privilegiado nesta pesquisa, a saber a Educação Superior no contexto da EP, há na lei de criação dos IFs um maior detalhamento de suas finalidades, além da reserva de 20%, tal como explicitado no artigo 8º, das vagas da instituição para oferta de curso de licenciatura e/ou programas de formação pedagógica.

Conde e Oliveira (2019) discutem a proposição bem como o processo de materialização de políticas para a EPT, no período de 2003 a 2017, que compreende, inclusive, a criação dos IFs. Os autores ressaltam que o cenário de proposição de uma política difere-se daquele de sua materialização, o que ratifica a ideia de que o texto da política será lido, interpretado e representado pelos atores em seu contexto – e nesse sentido a própria política será não apenas lida, como também escrita. Para Conde e Oliveira (2003), a partir de 2003, a EPT se apresentou como uma alternativa para a Educação Superior pública e gratuita. Em

2005, com o lançamento do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, o governo brasileiro esperava: ampliar a área de atuação da Rede Federal de EPT; que regiões interioranas do país, localizadas longe dos centros urbanos, tivessem um modelo de instituição pública e gratuita de qualidade e acessível; que fosse oferecida formação profissional com ampla cobertura geográfica e em diálogo com os APL. Segundo Conde e Oliveira (2019), entre 2003 e 2010, a prioridade do governo esteve voltada para a EPT, inclusive com investimentos expressivos de recursos. A partir de 2015, no entanto, observa-se uma queda nesses investimentos, justificados pela necessidade de um reequilíbrio financeiro, como também por se ter chegado a um estágio de consolidação de expansão da Rede Federal.

Considerando que os diferentes contextos de uma política encontram-se interligados, identifica-se no texto da política que reordenou a Rede Federal de EPT e criou os IFs as influências, anteriormente explicitadas. Os IFs: permitiram a diversificação da oferta de educação terciária, inclusive como um novo *lócus* para oferta de Educação Superior. Estão credenciados a ofertar tanto formações curtas quanto programas de FIC para trabalhadores, independentemente de escolarização anterior, voltados para o desenvolvimento, aprimoramento ou aperfeiçoamento de competências básicas de uma atividade profissional, quanto formação em nível de pós-graduação, abarcando da Educação Básica à Educação Superior. Ao se fixarem, também, em regiões interioranas do país, possibilitam que a educação mantenha relação com o desenvolvimento social e econômico daquela localidade, uma vez que dialoga com os APLs. Uma análise do contexto de práticas e de resultados, no entanto, revelará os desafios da política.

5.2.3 O contexto de prática e de resultados da política que criou os Institutos Federais

O contexto de prática, na perspectiva do ciclo de políticas, é marcado, assim como os demais, por disputas de interesses e se materializa sob a influência do contexto mais amplo, mas também dos contextos regionais e locais. Segundo Mainardes (2018), em 2012 a abordagem do ciclo de políticas recebeu uma importante contribuição, através da teoria da atuação, desenvolvida por Ball, Manguire e Braun na obra *How school do policy*, traduzida em 2016 para a língua

portuguesa sob o título de *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.* Em entrevista publicada em 2016 à pesquisadora Marina Avelar, Ball explica como acontece a atuação em política:

> E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é "*implementada*" ou a "*implementação*" falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a "*implementa*", ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que o alcance destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídas em outros lugares, dentro do discurso (Avelar, 2016, p. 6).

Esse entendimento sobre a atuação em política faz-se relevante nesta pesquisa, porque a lei que reordenou a Rede Federal de EPT e criou os IFs, foi colocado em prática por instituições com identidades e expectativas diversas. Ademais, a expansão dos IFs em todos os estados brasileiros multiplicou uma variedade de contextos locais, com características sociais, culturais e econômicas próprias, que não podem ser desconsideradas na prática da política.

A construção da nova identidade dos IFs foi marcada por disputas e por desafios, isso porque a criação dessa nova institucionalidade precisou equacionar a identidade anterior e as diferentes expectativas de três grandes grupos de instituições: os CEFETs, as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETVUFs). Segundo Otranto (2012), os CEFETs "tradicionais" resistiram à transformação com forte argumento pautado na perda de identidade, particularmente, no que se refere ao CEFET-MG e ao CEFET-RJ, a opção pela não adesão à proposta do governo centrava-se na expectativa de se transformar

> em Universidade Tecnológica e, por esse motivo, não aderiram à proposta do IFET. Alegam que ascenderam à condição de CEFET juntamente com o do Paraná em 1978, e que apresentam os

> requisitos básicos necessários para a transformação em universidade, uma vez que oferecem vários cursos superiores e contam com corpo docente altamente qualificado (mestrado e doutorado), desenvolvendo importantes pesquisas no campo técnico e tecnológico (Otranto, 2010, p. 96).

Por sua vez, os Cefet's de criação recente, apesar de em um primeiro momento terem resistido, acabaram cedendo à transformação, vislumbrando vantagens tais como: a transformação do cargo de diretor-geral em reitor e o aumento de gratificações. A primeira expectativa não se confirmou, em especial porque os dirigentes das EAFs pressionaram o governo. Com a expectativa de se transformarem em CEFETs, os diretores das EAFs foram surpreendidos com a proposta de transformação em IFs, e, nesse sentido, foram resistentes, argumentando sobre a possível perda de poder político e o não atendimento de demandas locais, educacionais e sociais das regiões em que estavam instalados. Havia por parte de todas as EAFs a negativa à proposta do governo. Ainda segundo Otranto (2012), a resposta da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) veio em tom "ameaçador", forçando a "livre" adesão daquelas instituições à proposta. Os argumentos pautavam-se na não disponibilidade de recursos para a transformação em CEFETs, já que priorizariam a implantação e a consolidação dos IFs. Como vantagem, o governo garantiu a não exclusividade dos CEFETs na indicação de reitores, e a reitoria implantada em campo neutro. A realidade das ETVUFs diferenciava-se dos CEFETs e das EAFs principalmente porque, sem autonomia administrativa e orçamentária, já dependiam das universidades para sobreviver. Nesse caso, o que determinou a adesão ou não foi justamente o vínculo que tinham com a universidade no que se refere à maior ou menor autonomia de ação. Segundo Otranto (2012), este foi o grupo que teve a menor adesão, apenas oito das trinta e duas ETVUFs aderiram.

Depois de equilibrados os interesses, aglutinadas e transformadas as instituições, foram criados 38 IFs. Os desafios de consolidação dos IFS em parte se relacionaram às "novidades" de seu campo de atuação: 1) obrigatoriedade de oferta de Educação de Jovens e Adultos através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); 2) oferta obrigatória de curso de licenciatura; e 3) desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão aplicados à área tecnológica. Com atribuições que vão além daquelas das universidades e que precisam ser

desenvolvidas fora da estrutura universitária, Otranto (2012, p. 124, 125) destaca que “cumprir com as determinações legais passou a ser, para a maioria das instituições pesquisadas, um grande desafio”.

Um segundo desafio é identificado no processo denominado de verticalização, entendido como a oferta de cursos nos diferentes níveis de ensino, ou seja, na Educação Básica e na Educação Superior, e mantém relação direta com a atuação docente. Com número insuficiente de docentes para atuar exclusivamente em um nível de ensino, os IFs estão estruturados com professores podendo atuar concomitantemente tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, em um contexto específico, o da Educação Profissional. Otranto (2012) revela que os docentes recém-ingressantes nos IFs são mestres ou doutores, que precisam desenvolver projetos de pesquisa e de extensão e que reagem negativamente quando lecionam fora da Educação Superior. Por outro lado, os professores mais antigos foram reposicionados na instituição como docentes da Educação Superior para suprir vagas ainda não preenchidas e manifestam dificuldade de adaptação e certa insegurança.

Em trabalho recente, Boanafina e Otranto (2022) refletiram sobre a primeira década de criação dos IFs. Na prática dessa política, os autores identificaram aumento nas matrículas dos cursos técnico de nível médio e de graduação. No entanto, estes últimos passaram a responder por 62% das matrículas no período investigado. Outro dado importante revela a ampliação da qualificação do quadro docente, “ao serem equiparados às Universidades, os IFs passaram a ter um quadro de professores que, diferentemente das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dos CEFETs, foram selecionados, priorizando a formação acadêmica” (Boanafina e Otranto, 2022, p. 10). Para os autores, o aumento do número de docentes acompanhados da qualificação acadêmica impulsionou o avanço dos IFs na oferta de Educação Superior.

Por fim, destaca-se o desafio da avaliação institucional no contexto dos IFs que se dá à semelhança dos critérios adotados nas universidades. Nessa avaliação,

> fica evidente que, para os IFs serem equivalentes às Universidades Federais, têm que oferecer ensino superior, pesquisa e extensão dentro dos padrões de qualidade que maioria dessas universidades oferece. Contudo, antigas escolas que compuseram os IFs têm tradição de qualidade no ensino médio e técnico, construída ao longo de décadas. Espera-se que a qualidade já comprovada nesse campo

> não se perca para o oferecimento desordenado da Educação Superior (Otranto, 2012, p. 125).

Como se verificou, a criação dos IFs contou com uma forte orientação política. A adoção de um modelo alternativo de universidade implicou importantes transformações na identidade institucional de cada IF, mas também na identidade de seus docentes, uma vez que se viram, por força de lei, obrigados a lecionar em diferentes níveis e modalidades e a desenvolver atividades de pesquisa e extensão. Silva (2015) destaca que a atuação docente nos IFs foi se constituindo em um processo contínuo de construções e reconstruções, com escassez de recursos materiais e imateriais e com os docentes tendo que corresponder às expectativas da população e dos setores produtivos locais – um quadro que caracteriza a precarização e a intensificação do trabalho docente nessas instituições.

Outra forma de se conhecer o contexto de prática de uma política pública educacional pode ser feita através de pesquisas realizadas com egressos alcançados pela política. O trabalho de Cavalcante (2022) caminha nessa direção e contribui com apontamentos sobre os desafios internos e externos para a expansão dos IFs enquanto política educacional. Como dito anteriormente, em uma política, os contextos de influência, de produção do texto e de prática não são lineares ou isolados. O trabalho de Cavalcante (2022) traz um dado importante e que contrapõe uma das recomendações dos organismos internacionais para a EPT, qual seja, a de se caracterizar como uma formação aligeirada para rápida absorção pelo mercado de trabalho. Segundo o autor,

> os IFs (provavelmente), mesmo com uma formação técnica de nível médio de excelência, preparam majoritariamente estudantes para o ensino superior, entregando uma quantia mínima de estudantes às áreas técnicas (Cavalcante, 2022, p. 607).

Assim, embora a lei de criação dos IFs defina a reserva de 50% de suas vagas para a formação técnica de nível médio, com vistas à rápida inserção no mercado do trabalho, o que se verificou foi a continuidade do período de formação desses estudantes, em nível superior, não necessariamente no mesmo itinerário formativo, já que, segundo o autor, a verticalização do ensino constitui-se ainda um desafio a ser superado. Além disso, acrescenta, “os IFs estão presentes em apenas 10% do território brasileiro. É uma ilha de excelência, mas distante de ser

democratizado, universalizado e ampliado” (Cavalcante, 2022, p. 612). Note-se que a queda nos investimentos na EPT, a partir de 2015, é mais justificada pela necessidade de adequação financeira do país que por uma cobertura expansionista ampla e consolidada. Por fim, adverte o autor, a proposta de Reforma do Ensino Médio, em pauta desde 2021, ataca a perspectiva de uma formação integral, considerando que amplia a carga horária de disciplinas técnicas, em atendimento a uma concepção mercadológica, ao mesmo tempo que comprime as ciências humanas que, em diálogo com a base técnica, deveriam promover a formação integral em articulação com a ciência, cultura e trabalho.

Para finalizar esta seção e retornando a entrevista concedida por Ball à Avelar (2016, p. 7), “a política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto. Ela também precisa ser traduzida do texto para a prática, de palavras no papel para ações em sala de aula, ou outros lugares.” Pelo número de instituições identificadas como IFs, pelas identidades distintas dessas instituições e por sua amplitude geográfica, social e cultural, torna-se impossível definir ou caracterizar um contexto de prática da política de criação dos IFs. No entanto, pelos estudos destacados e de maneira geral, identificam-se alguns aspectos considerados importantes: a lei de criação dos IFs foi colocada em prática por atores com expectativas diversas, algumas se frustraram, como, por exemplo, a demanda dos CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro por transformação em Universidade Tecnológica que não se efetivou, por não ser essa uma opção política do governo; a inserção aligeirada, no mercado de trabalho, de profissionais com qualificação técnica de nível médio que, ao invés disso, ampliaram seu tempo de escolarização dando continuidade aos estudos nos IFs na Educação Superior; ou ainda o fortalecimento de uma EPT em uma perspectiva integral que nos últimos anos, por uma proposta de reforma, é atacada por um projeto tecnicista alinhado aos interesses do mercado. Sobre o contexto de resultados da política de criação dos IFs, observa-se uma ampliação na matrícula em cursos superiores, no entanto, dada as dimensões do país, essa oferta se concentra em uma parcela pequena do território brasileiro, e nesse sentido, apesar do discurso de consolidação do processo de expansão dos IFs, faz-se necessário, a partir de critérios definidos, dar continuidade ao processo de expansão para que de fato se abarque a classe trabalhadora, tanto em seu processo de escolarização quanto de profissionalização.

5.3 Licenciaturas nos Institutos Federais

Os IFs podem ser considerados instituições centrais na expansão e na interiorização da EPT, mas também da Educação Superior no Brasil. Segundo Silva (2015), a defesa dessa nova institucionalidade assenta-se na possibilidade de se ofertar uma formação capaz de resolver problemas imediatos de desenvolvimento econômico e social, entre eles: 1) a criação de cursos de Engenharia, que se relacionam à necessidade do país na produção de bens de valor agregado; 2) a oferta de cursos de licenciatura e formação pedagógica para suprir a carência de professores em determinadas áreas do conhecimento, em especial nas áreas de Ciências e Matemática e para a educação profissional; e 3) a oferta de cursos superiores de tecnologia, sendo uma formação rápida e direcionada à produção de conhecimentos mais específicos em determinada área.

Para esta pesquisa, destaca-se a oferta dos cursos de licenciatura nos IFs. Interessa-nos conhecer e refletir sobre a ADD e suas influências na qualidade do trabalho docente daqueles que atuam em cursos de formação de professores nessas instituições. Entendemos que a obrigatoriedade, prevista em lei, da reserva de vagas na Educação Superior nos IFs para cursos de licenciatura é uma exigência que limita a autonomia dessas instituições em relação às universidades, em particular quando se trata da criação de seus cursos. Fator que se agrava, segundo Otranto (2013), porque a exigência legal não vem acompanhada da exigência de formação pedagógica dos docentes. Como consequência, nessas instituições, vários cursos de licenciatura não contam, em seu quadro de pessoal, com professores licenciados.

Otranto (2013) acrescenta ainda que os *campi* oriundos dos antigos CEFETs concentraram o maior número de cursos superiores, incluindo as licenciaturas, e que os *campi* originados das ETVUFs são os que demonstraram maior dificuldade em ofertar cursos superiores. Sobre as licenciaturas, a autora afirma que a maioria das ofertas nos IFs concentraram-se nas áreas de Matemática e de Ciências Biológicas, em detrimento da também recomendação legal da oferta de formação docente para a EPT. Justifica-se a “preferência” por aquelas licenciaturas por serem áreas em que as instituições contavam com professores disponíveis para lecionar, logo, a definição de oferta de um curso passa pela disponibilidade de pessoal e não necessariamente por um estudo da demanda local. Particularmente, no que se refere à formação e

atuação dos docentes nos cursos de licenciatura nos IFs à época, Otranto (2013) identificou: número reduzido de docentes com formação pedagógica; número também reduzido na rede de docentes com formação pedagógica lecionando disciplinas pedagógicas; e ausência de planejamento de atividades de prática de ensino e estágio supervisionado em pelo menos 80% dos IFs que ofertavam cursos de licenciaturas.

Ao fator disponibilidade docente para lecionar nos cursos de licenciatura nos IFs, Assis (2013) identificou outro limitador: a infraestrutura necessária para o bom funcionamento do curso. Com poucos recursos para implantação de laboratórios e aquisição de acervos, muitos IFs optaram por cursos que requeriam menor investimento, evidenciando, mais uma vez, que deixa de ser determinante o estudo da demanda local para a oferta da licenciatura. Para Assis (2013), as licenciaturas ofertadas nos IFs abrigam pelo menos duas peculiaridades: a integração curricular e a territorialidade. Para a autora, a integração curricular é um elemento próprio da EPT, e, no caso específico das licenciaturas, essa integração passa pela relação entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer, e na relação interdisciplinar das disciplinas específicas com as disciplinas pedagógicas. Já a territorialidade, afirma, ultrapassa o sentido geossocial, pois os IFs abrigam a potencialidade de provocar mudanças na qualidade de vida em diferentes espaços, culturas e economias no país. Assis (2013) destaca ainda a presença de cursos de licenciatura ofertados pelos IFs em todas as regiões do país, sendo a região Nordeste a que concentrava, à época da pesquisa, a maioria desses cursos. Acrescenta ainda que essas instituições ofertaram, em maior número, licenciaturas em: 1º Matemática, 2º Química, 3º Física e 4º Biologia, havendo ainda uma significativa diversidade de outras licenciaturas. Pelos elementos identificados, pode-se afirmar que os IFs estão cumprindo parcialmente o que está previsto em lei no que se refere às licenciaturas, uma vez que ainda é tímida a oferta de formação docente para a EPT, e que, para cumprir uma determinação legal, optam por cursos em que não necessitam empreender grandes investimentos na criação e manutenção, em especial no que se refere à infraestrutura.

Alinhada à ausência de planejamento de atividades de prática de ensino e estágio supervisionado identificado por Otranto (2013), Assis (2013) identificou, ainda, a preocupação discente com essas atividades, que são por eles considerados importantes momentos de aprendizagem. Somam-se a esta, segundo a autora,

outras preocupações: a integração do conteúdo específico da licenciatura às disciplinas pedagógicas e o fato de o perfil discente, nos IFs, ser caracterizado por alunos trabalhadores que demonstram mais dificuldade em conciliar em sua formação atividades de pesquisa e extensão.

Com o fomento de um novo *lócus* público para a oferta de formação docente, é inevitável o questionamento quanto às semelhanças e às diferenças das licenciaturas ofertadas nas universidades e nos IFs. O estudo de Flach (2014) traz importante contribuição nesse sentido. Entre os destaques feitos pela autora, está o fato de a formação promovida pela universidade estar muito presente na concepção das licenciaturas nos IFs, isso porque, segundo ela, a maioria dos professores que atuam nesses cursos tiveram sua formação inicial em universidades tradicionais, e é a partir dessa vivência que iniciam o processo de concepção do curso, e as peculiaridades desse novo *lócus* só ganham força quando da consolidação da licenciatura proposta. Outro ponto de aproximação entre a oferta de cursos de licenciatura nas universidades e nos IFs se dá pelas diretrizes da avaliação externa, que não permite, dadas as exigências, muita flexibilidade na organização do curso.

Entre as diferenças das licenciaturas universitárias e aquelas dos IFs, Flach (2014) destaca a não departamentalização nos IFs, o que permite maior aproximação entre os docentes e os estudantes, que é também potencializada pela estrutura física um pouco mais reduzida, já que conta com *campi* menores, se comparada à estrutura universitária. Destaca ainda que a formação docente nas universidades tradicionais assume um caráter mais bacharelesco e de pouco diálogo entre as disciplinas específicas e pedagógicas. Já nos IFs essa relação é um pouco diferente, visto que, segundo a autora, a própria verticalização do ensino (oferta de Educação Básica e Educação Superior, em uma mesma instituição) possibilita ao estudante vivenciar práticas de ensino na Educação Profissional, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, sem contar o fato de o professor que atua nas licenciaturas poder atuar também na Educação Básica, o que o instrumentaliza com elementos interessantes para promover o diálogo entre a Educação Básica e a licenciatura.

Sem desconsiderar os desafios apresentados, tais como a infraestrutura para o desenvolvimento das licenciaturas nos IFs e a constituição do corpo docente em número suficiente e com formação pedagógica, Flach (2014) identifica outros desafios. São eles: cumprir 20% de oferta de vagas em cursos de licenciatura, quer

pela não demanda, quer pela falta de apoio institucional; oferecer cursos que atendam às necessidades de formação da região em que o IF está inserido e não apenas ofertar cursos para cumprir uma obrigação legal; transformar os IFs em centros de excelência na disponibilização de licenciatura quando ainda se enfrenta problemas com as condições mínimas de funcionamento do curso; consolidar as licenciaturas dentro da própria instituição, que em alguns casos demonstram e fomentam maior vigor na parte técnica. Se, por um lado, sobram desafios a serem enfrentados na consolidação das licenciaturas nos IFs, por outro, tal como dito por Flach (2014), a possibilidade de suprir carências de professores nas regiões mais afastadas dos grandes centros, oferecendo aos estudantes a oportunidade de um curso gratuito de formação docente, demonstram a importância dessa nova institucionalidade para a oferta de licenciatura.

Retomando, a transformação de antigas instituições de Educação Profissional em IFs impactou diretamente na identidade dessas instituições, como explicitaram as contribuições trazidas neste texto. A tentativa de uniformizar essas identidades em torno da institucionalidade de um IF, na prática, não permite generalizações entre os IFs e nem mesmo entre os seus *campi*. Os percursos são próprios e individuais e têm pontos de partida muito diversos. Nesse sentido, pesquisas que procuram conhecer um pouco mais de um curso ou dos IFs nos permitem aproximações, mas não generalizações. Os trabalhos de Lima (2015) e Lima e Barreyro (2018) contribuem para uma aproximação do percurso e das características da expansão das licenciaturas no IF de São Paulo, que pode ou não se assemelhar ao processo em outros IFs.

Entre as constatações feitas por Lima (2015), está o fato de ter havido uma expansão de matriculados em cursos de graduação, em especial nos cursos de licenciaturas dos IFs, embora, segundo a autora, ainda não haja consensos sobre a oferta de formação docente nesse novo *lócus*. Conforme estudo de Lima e Barreyro (2018), é possível conhecer um pouco mais do perfil docente daqueles que atuam no IF de São Paulo em cursos de licenciatura. Sobre a formação, há um número elevado de docentes com pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado, mas ainda há um número reduzido de docentes com formação na área da Educação ou afim. Isso implica poucas discussões sobre a concepção daqueles cursos e na manutenção da pouca integração dos conhecimentos de formação disciplinar com os conhecimentos de formação pedagógica. Sobre a atuação docente nas licenciaturas

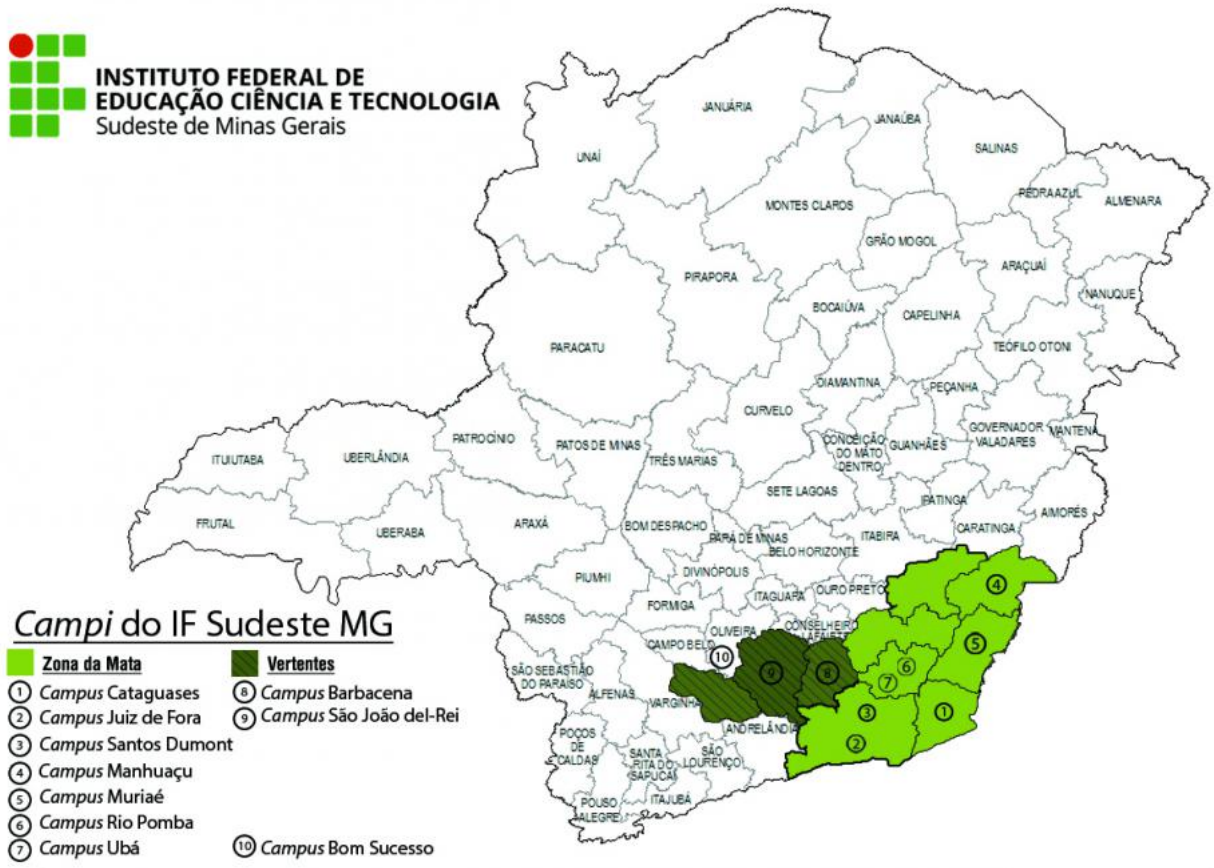
daquele IF, as autoras destacam o fato de os professores terem sua lotação em coordenadorias ou áreas acadêmicas de formação geral, sendo que não há uma área de Educação propriamente dita. Acrescentam que os docentes das licenciaturas podem atuar em mais de uma licenciatura concomitantemente, além da possibilidade de atuarem em outros cursos na instituição, o que representa um desafio lecionar em cursos tão diversos com um público de diferentes faixas etárias. Entre os critérios para a distribuição de aulas entre os docentes, as autoras identificaram a titulação e o tempo de serviço na instituição.

Pelo exposto, é possível perceber que as licenciaturas nos IFs enfrentam desafios primários para sua consolidação: número de docentes insuficiente e com formação pedagógica, infraestrutura e acervo bibliográfico e estudo da demanda local são alguns deles. Por outro lado, a presença desses cursos, em especial nas regiões mais interioranas do país, possibilita a oferta de uma formação docente pública e de qualidade para aqueles que contam com pouco recursos para se deslocarem para os grandes centros em busca de qualificação.

5.4 Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais – *campus* Barbacena e os cursos de licenciaturas

O Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) foi criado pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008a), e tal como consta no PDI (IF Sudeste de Minas Gerais, 2014) originou-se a partir de três instituições federais antigas e já consolidadas: a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, o Colégio Técnico Universitário (vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora) e o CEFET de Rio Pomba, sendo, já no início, ampliado com um novo *campus*, na cidade de Muriaé. A Figura 1 revela a dimensão geográfica de sua área de cobertura.

Figura 1 – Mapa dos *campi* do IF Sudeste MG



Fonte: *Site* do IF Sudeste MG (2023).[43]

Nesse mapa os *campi* do IF Sudeste MG que estão situados na Zona da Mata mineira são: Cataguases, Juiz de Fora, Santos Dumont, Manhuaçu, Muriaé, Rio Pomba e Ubá – entre os que estão situados no Campos das Vertentes, estão os *campi*: Barbacena, São João del-Rei e Bom Sucesso. A Reitoria do IF Sudeste MG está localizada na cidade de Juiz de Fora.

O *campus* Barbacena, *lócus* da pesquisa, foi em 1933 constituído como Escola Agrícola de Barbacena, vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e tinha como finalidade não somente viabilizar, mas também otimizar o cultivo de frutas nacionais e exóticas. A cidade de Barbacena, tal como consta no PDI, “ocupava lugar de destaque na política nacional e participava das grandes decisões nacionais” (IF Sudeste de Minas Gerais, 2014, p. 13). Em 1946, uma nova lei enquadrou a instituição como Escola Agrotécnica de Barbacena. Em 1955, subordinada ao Ministério da Agricultura, passa a se chamar Escola Agrotécnica Diaulas Abreu, e em 1967,vincula-se ao Ministério da Educação. Em 1997, na

[43] Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/instituto/mapainstitucional.jpg/view. Acesso em: 17 fev. 2023.

condição de autarquia, passa a ser denominada Escola Agrotécnica Federal Diaulas Abreu. Em 2004, por meio do Parecer nº 14, de 5 de maio de 2004 (Brasil, 2004d), foi autorizado, em caráter experimental, após visita *in loco* e confirmadas as condições para oferta, o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação. Finalmente, em 2008, a Escola Agrotécnica Federal Diaulas Abreu chega à condição de Instituto Federal, como *campus* Barbacena do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG).

O Quadro 12 apresenta os cursos ofertados pelo IF Sudeste MG, em que se destacam a diversidade e a quantidade por nível de ensino.

Quadro 12 – Cursos ofertados pelo IF Sudeste MG (2014)

Campus	**FIC[44]**	**Cursos técnicos de nível médio**	**Proeja[45]**	**Cursos de licenciatura**	**Cursos de bacharelado e de tecnologia**	**Cursos de pós-graduação**
Barbacena	-	23	-	3	7	1
Juiz de Fora	-	38	1	1	4	2
Rio Pomba	2	21	-	2	8	7
Santos Dumond	5	20	-	1	1	1
São João Del-Rei	-	10	-	1	3	3
Muriaé	2	9	1	1	2	-
Bom Sucesso	4	9	-	-	2	-
Manhuaçu	-	-	-	-	-	2

Fonte: IF Sudeste de Minas Gerais (2014).

Pelos dados indicados, nota-se que os cursos técnicos de nível médio respondem à maior variedade de oferta, alinhando-se ao previsto na lei de criação dos IFs, que determina reserva de 50% das vagas para esse nível de ensino. No que se refere aos cursos de licenciaturas, para os quais a mesma lei prevê a reserva de 20% das vagas, o *campus* Barbacena concentra o maior número de cursos ofertados, são eles: licenciaturas em Química, em Educação Física e em Ciências Biológicas. Nesta pesquisa, a opção pelo *campus* Barbacena e pelos cursos de licenciatura se justificam: pela obrigatoriedade da reserva de vagas para a formação docente, porque esse *campus* oferta duas licenciaturas, em atendimento à recomendação da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008a), que prevê a oferta de licenciatura na área de ciências, matemática e educação profissional; e pela necessidade de

[44] Formação Inicial e Continuada (FIC).
[45] Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

aprofundar o conhecimento sobre essa nova institucionalidade ofertante de formação docente para a Educação Básica.

O *campus* Barbacena está localizado na cidade de mesmo nome, com distância de 172 Km da capital mineira e de 103 Km da cidade de Juiz de Fora, onde está a Reitoria do IF Sudeste MG. Os cursos de licenciatura funcionam no endereço: Rua Monsenhor José Augusto, nº 204, Bairro São José. O curso de Licenciatura em Química, tal como exposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2021 (IF Sudeste de Minas Gerais, 2021), foi autorizado em agosto de 2009, com carga horária de 3005 horas e tempo mínimo de integralização de 4 anos e 6 meses e máximo de 9 anos. São ofertadas 36 vagas para o curso, que acontece no período noturno. Por sua vez, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, tal como consta no PPC de 2017 (IF Sudeste de Minas Gerais, 2017), recebeu autorização em setembro de 2010, com carga horária de 3000 horas, e possui tempo mínimo de integralização de 8 semestres e tempo máximo de 12. As aulas são ministradas no período noturno, com 40 vagas ofertadas anualmente. Também, em setembro de 2010, de acordo com o PPC do curso (IF Sudeste de Minas Gerais, 2015), foi autorizado o curso de Licenciatura em Educação Física, com carga horária de 3465 horas, cujas aulas são ministradas em horário integral, guardando os mesmos critérios para integralização e número de vagas que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

No que se refere ao corpo docente do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, de acordo com o PDI 2014/2019 (IF Sudeste de Minas Gerais, 2014), no ano de 2014 havia 132 docentes em exercício, 22,07% do total dos docentes daquele IF, sendo que 111 deles eram efetivos, 7 substitutos e 14 temporários. A titulação dos docentes, em 2014, pode ser verificada no Quadro 13.

Quadro 13 – Titulação docente por vínculo empregatício – *campus* Barbacena

(Continua)

Titulação	Vínculo	Quantidade
Não graduados	Efetivo	-
Graduados	Efetivo	4
	Substituto	4
	Temporário	6
Especialistas	Efetivo	20
	Substituto	-
	Temporário	-

Quadro 14 – Titulação docente por vínculo empregatício – *campus* Barbacena

(Conclusão)

Titulação	Vínculo	Quantidade
Mestres	Efetivo	62
	Substituto	2
	Temporário	5
Doutores	Efetivo	25
	Substituto	1
	Temporário	3
Total		**132**

Fonte: IF Sudeste de Minas Gerais (2014).

De acordo com o PDI 2014/2019, pode-se afirmar que o corpo docente do *campus* Barbacena possui, em sua maioria, formação em nível de pós-graduação *stricto sensu,* o que pode ter relação, sendo necessário empreender investigação sobre os processo de avaliação, regulação e supervisão da instituição e de seus cursos, equiparados às universidades federais. No total, 50 docentes atuam nos cursos de licenciaturas do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, tal como explicitado nos PPCs. Sobre esses docentes, o Quadro 14 permite uma caracterização do perfil desses profissionais, no que se refere ao regime de trabalho e à maior titulação.

Quadro 15 – Docentes que atuam nos cursos de licenciaturas do *campus* Barbacena[46]

Curso	Regime de trabalho	Titulação
Licenciatura em Química	20 docentes com Dedicação Exclusiva (DE)	Mestres – 6 Doutores – 14
Licenciatura em Ciências Biológicas	19 docentes com DE 1 docente 40h/sem DE	Especialista – 1 Mestres – 8 Doutores – 10
Licenciatura em Educação Física	16 docentes com DE 4 docentes temporários	Especialista – 1 Mestres – 9 Doutores – 10

Fonte: IF Sudeste de Minas Gerais (2015, 2020, 2021).

Evidencia-se que a maior parte dos docentes que atuam nas licenciaturas do *campus* Barbacena possuem regime de trabalho em dedicação exclusiva. Nesse sentido, além das atividades de ensino, devem dedicar-se também às atividades de pesquisa, extensão e gestão institucional.

[46] Um docente pode atuar em mais de um curso de licenciatura.

5.5 Síntese

Depois de discutirmos nos capítulos anteriores a avaliação da Educação Superior e a ADD inserida nesse contexto, abordou-se aqui o contexto político da EPT federal no Brasil, situando o *lócus* da pesquisa bem como suas particularidades.

Após breve retomada das justificativas que indicaram o IF Sudeste MG – *campus* Barbacena como *lócus* privilegiado para este estudo, fez-se, em um primeiro momento, o destaque para dois pontos relevantes a serem considerados, uma vez que o objeto investigado insere-se no contexto da EPT: o caráter dual dessa educação que se diferenciou, sobretudo, para atender aos interesses da classe dominante e para preparar a classe trabalhadora para a execução de um trabalho parcelado e as diferentes concepções da EPT – técnica, politécnica e tecnológica –, que mantém estreita relação com o ideal de sociedade que se almeja. De acordo com as contribuições aqui apresentadas, é possível perceber que a Educação Tecnológica desenhada pelo governo associa conhecimento e riqueza e situa as instituições escolares como centrais no desenvolvimento econômico e social do país.

Os marcos regulatórios da EPT federal no Brasil revelam que a inserção da Educação Superior nesse contexto não é uma novidade ocasionada pela criação dos IFs. Já em 1969, quando pela primeira vez foram autorizados cursos de Educação Superior na EP, iniciava-se um modelo alternativo aos universitários. Esses cursos, de curta duração e pensados para atender aos interesses do mercado de trabalho regional e local, evidenciavam, na prática, o caráter dual da educação, pois à elite brasileira permanecia a garantia da oferta universitária de graduação com formação plena, enquanto se preparavam, nas Escolas Técnicas Federais de nível superior, indivíduos para o trabalho tecnicista, em especial na indústria automobilística.

Em 1978, os CEFETs de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Paraná aproximaram-se um pouco mais das chamadas universidades alternativas. A oferta e a expansão da Educação Superior nessas instituições se deram pelos cursos de graduação e de pós-graduação: bacharelado, tecnólogos e licenciaturas curtas e plenas. Acrescenta-se ao desenvolvimento de pesquisa aplicada a área tecnológica, alvo de críticas por aqueles que a entendiam como vinculação estreita ao mercado de trabalho para solução de problemas ali identificados.

A maior expressão do modelo alternativo à universidade de pesquisa se manifestou na constituição dos IFs. A política de criação dos IFs foi interpretada à luz da abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas, à semelhança da opção teórico-analítica dos capítulos anteriores. Com uma concepção atravessada por desafios, essas instituições tentam equilibrar identidades antigas e novas, que impactaram e impactam no seu ser e no seu fazer pedagógico. Outros desafios são: cumprir as obrigações legais que passam por reservas de vagas em cursos tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior; manter a qualidade da formação técnica ofertada, ao mesmo tempo que se torna centro de excelência na oferta de formação docente; verticalizar o ensino e, nesse processo, administrar o interesse e a expertise docente para atuar nos diferentes níveis de ensino, quando se conta com um número reduzido para atuar em apenas um deles; e aproximar-se do padrão de qualidade universitário, uma vez que são por seus parâmetros que os IFs estarão submetidos às avaliações externas.

De acordo com os estudos aqui destacados, no que se refere às licenciaturas nos IFs, não se pode afirmar que são propostas integralmente diferentes das universitárias, isso porque, como ponto de partida, os cursos de licenciatura nos IFs se orientam pelo modelo universitário, dos quais a maior parte de seus docentes é egresso. Além disso, aproximam-se pelo viés da avaliação institucional, já que são regulados pelos mesmos critérios. No entanto, é possível identificar traços de uma identidade em construção: maior possibilidade de integração entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos, uma vez que nos IFs não há uma estrutura departamentalizada – seu corpo discente é fortemente marcado pela condição de trabalhador-aluno, o que impossibilita, muitas vezes, a participação discente em projetos de pesquisa e extensão, deixando uma lacuna em sua trajetória acadêmica. Por outro lado, a verticalização do ensino representa uma possibilidade maior de reflexão teórico-prática, quer pela presença do docente nos diferentes níveis, quer pela possibilidade de o discente poder realizar práticas de ensino e/ou estágio supervisionado na mesma instituição em que se dá sua formação docente inicial. Alguns desafios enfrentados nas licenciaturas nos IFs tensionam a própria manutenção desses cursos nas instituições, pois referem-se à infraestrutura e ao acervo bibliográficos adequados, além do quadro de pessoal docente em número suficiente e com formação pedagógica. A formação dos professores que atuam nas licenciaturas representa um desafio que pode influenciar

diretamente na qualidade dos cursos ofertados, isso porque identificou-se, nos estudos aqui apresentados, número reduzido de professores com formação pedagógica, o que pode impactar a compreensão por esses da importância de reflexões e de planejamento de práticas de ensino e de estágio supervisionado.

Por fim, faz-se uma apresentação e caracterização do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, em particular no que se refere aos cursos de licenciatura ofertados. A caracterização revela um quadro docente composto, majoritariamente, por professores efetivos com dedicação exclusiva, formação acadêmica em nível de pós-graduação *stricto sensu*, atuando em cursos afins à lei de criação dos IFs. As análises tecidas neste capítulo se articulam, portanto, com o campo empírico desta pesquisa.

6 A POLÍTICA DO SINAES E A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO IF SUDESTE MG – *CAMPUS* BARBACENA

Neste capítulo procura-se dialogar com os objetivos geral e específicos da pesquisa com base nos dados empíricos coletados por meio da aplicação dos questionários docentes e discentes e das oito entrevistas semiestruturadas realizadas.

As análises dos dados empíricos se subdividem em dois capítulos: este, que aborda a política do Sinaes e a política institucional de ADD, no *lócus* investigado; e o Capítulo 7, que, de maneira complementar, aborda os sentidos da qualidade e o trabalho docente no *campus* Barbacena. O estudo empreendido nesses capítulos, assim como explorado no capítulo que tratou da metodologia da pesquisa, deu-se à luz da análise de conteúdo de Bardin (2016).

No que se refere à organização, este capítulo estrutura-se em duas seções, cada uma delas, em seu título, faz referência a uma categoria primária, identificada nos objetivos geral e específicos. As categorias intermediárias são exploradas no interior das seções. Por sua vez, ao final de cada seção, a categoria final é apresentada e discutida como síntese das interpretações e inferências realizadas. As categorias primárias são analisadas e discutidas segundo a lógica de construção do próprio texto da tese, que inicialmente aborda a política do Sinaes e, em seguida, os aspectos relevantes da Avaliação de Desempenho Docente (ADD) propriamente dita, contextualizando a oferta de Educação Superior nos Institutos Federais (IFs) e localizando a inserção das licenciaturas e de suas particularidades nesse contexto.

Assim, a primeira seção, “A política do Sinaes no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena”, aproxima e interpreta os dados de duas categorias primárias: Sinaes e Comissão Própria de Avaliação (CPA) e/ou da Subcomissão Permanente de Pessoal Docente (SPPD). Nesse item realizam-se duas sínteses distintas, mas complementares: uma corrobora a ideia de que o Sinaes tem se aproximado de um sistema regulador, enquanto se afasta de um sistema avaliador; a outra fortalece o entendimento de que, por uma estratégia política, os IFs têm se consolidado como um modelo alternativo à universidade de pesquisa.

A segunda seção, “A política institucional de Avaliação de Desempenho Docente no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena”, aproxima e discute três

categorias finais, a saber: os contextos de produção do texto, de prática e de resultados da política de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) na instituição investigada.

6.1 A política do Sinaes no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena

A avaliação institucional, de acordo com a lei que instituiu o Sinaes, prevê a análise global e integrada das Instituições de Ensino Superior (IES) e de seus cursos. Nesse sentido, por meio da avaliação dos cursos, 92% dos docentes respondentes do questionário desta pesquisa, ou seja, 23 professores, consideram ser possível a identificação de pontos fortes e frágeis na instituição, em especial no que se refere ao corpo docente, à organização didático-pedagógica e à infraestrutura. Os 8% restantes, ou seja, 2 docentes, não manifestaram concordância nem discordância sobre esse ponto. Em relação à etapa de avaliação externa, um percentual próximo àquele, 96%, ou seja, 24 docentes, considera que os resultados obtidos pelos cursos revelam avanços, conquistas e desafios que deverão ser objeto de análise pelos colegiados de curso, e 4%, 1 docente, não concordaram nem discordaram dessa possibilidade. Os dados indicam que, para esse grupo de docentes, a avaliação institucional e a avaliação dos cursos têm o potencial de diagnosticar a situação real e de propor discussões em espaços colegiados para posterior tomada de decisão.

Em relação à qualidade dos cursos de licenciatura no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, 76% dos docentes entendem que a avaliação dos cursos fornece indicadores para controlá-la. No entanto, 20% discordam dessa possibilidade, enquanto 4% não manifestaram concordância ou discordância. Tomando como referência o protagonismo que o Enade assumiu na prática da política do Sinaes, 64% dos docentes concordam que existe uma relação entre a nota obtida pelos estudantes e a qualidade da IES, ou seja, quanto maior a nota dos alunos no Enade maior se atesta a qualidade da IES. Contudo, 32% discordam dessa relação e 4% não se posicionaram. Para 88% dos docentes, a qualidade a ser alcançada por um IES envolve o atendimento a indicadores quantitativos estabelecidos pelo MEC, mas também o atendimento a indicadores qualitativos – entre eles, diversidade, diferenças locais e regionais, em que se encontra inserida a IES –, sendo que 12% dos docentes discordam desse duplo atendimento.

De maneira geral, os dados revelam que os docentes constroem suas percepções sobre a avaliação institucional a partir de seu microcontexto de prática da política de avaliação do Sinaes, a saber, a avaliação dos cursos. Os docentes reconhecem o caráter regulador da política, mas percebem possibilidades de, por meio de sua prática, construir um diagnóstico da IES, capaz de subsidiar os gestores e a comunidade acadêmica no planejamento das ações e da tomada de decisões. Os depoimentos corroboram os dados obtidos nos questionários.

A Tabela 10 expressa, por meio da codificação e da frequência, os termos em que a política do Sinaes foi abordada pelos docentes entrevistados.

Tabela 10 – Codificação da categoria primária Sinaes

Categoria primária	Categoria intermediária	Codificação	Frequência
Sinaes	A atuação do MEC	Objetivos	4
		Critérios	12
		Avaliação quantitativa e qualitativa	9
	Total		**25**
	Avaliação, supervisão e regulação da Educação Superior no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena	Instituto Federal	10
		Perfil de atuação	43
		Estrutura	6
		Avaliação da Educação Superior	6
		Avaliação institucional	23
		Avaliação dos cursos	44
		Crítica	6
	Total		**138**
	A ADD no Sinaes	Influência nos cursos de licenciatura	23
		Sinaes e ADD	10
		Desenvolvimento profissional docente	28
	Total		**61**
	Total da categoria primária		**224**

Fonte: Dados da entrevista (2023).

De acordo com o quantitativo expresso nessa tabela, pode-se afirmar que os professores manifestaram sua compreensão sobre a política do Sinaes a partir de suas vivências institucionais, sendo a avaliação dos cursos e o perfil específico de atuação dos IFs nessa política aqueles que somaram as maiores frequências. A ADD na política do Sinaes foi a segunda categoria intermediária com maior número de manifestações. Por sua vez, a compreensão da atuação do MEC ou de instituições a ele vinculadas se apresentou com frequência menor, o que pode

indicar o desconhecimento, por parte dos docentes, das atribuições dos diferentes órgãos nessa política.

Para os docentes, a atuação do MEC na política do Sinaes está diretamente relacionada aos critérios adotados nas avaliações centradas, na verificação da adequação da matriz curricular dos cursos às legislações em vigor e a uma cronologia didática entre as disciplinas,

> […] pelos processos que eu acompanhei e que participei enquanto coordenação, e até enquanto professor de algum curso também, as reuniões eles olham a matriz do curso, a matriz curricular se tem uma certa cronologia didática em relação às disciplinas (Prof. Álvaro).

Soma-se a isso a verificação, pelos avaliadores externos, da oferta de cursos em espaços com boa infraestrutura física, em especial de laboratórios:

> Eu vejo às vezes avaliadores vindo e onde eles são muito criteriosos, por exemplo, para aprovação de curso ou para a avaliação de curso, olham os laboratórios, têm um *checklist* a cumprir. Entendo isso perfeitamente, e tem que ser mesmo, porque tem que ter todo um critério para o curso continuar (Profa. Aline).

A atuação do MEC na instituição foi criticada, em especial, quando discorreram sobre a avaliação da produção acadêmica e das publicações. Para os docentes, quando o MEC estabelece a pontuação para as atividades de pesquisa e publicação de artigos em periódicos com Qualis, há uma menor valorização da produção do conhecimento, tal como feita pelo IF. Para os professores, produzir conhecimento a partir de projetos de extensão e divulgá-los por meio de eventos regionais, como seminários, possui maior relevância social que elaborar artigos para a comunidade científica,

> […] mas, quando você promove um evento, você está produzindo resultados, você está produzindo conhecimento, porém isso não é contabilizado, como, por exemplo, produtividade docente. Ou é contabilizado em uma forma muito inferior do que de fato ela mereceria ser. Não tem a mesma representatividade. Só que, quando você vai analisar o impacto na realidade do curso, percebe que é muito mais significativo que às vezes um artigo científico publicado. […] Porque, se eu quiser ter representatividade na avaliação institucional, na avaliação do MEC, eu preciso produzir para a comunidade científica. Então eu não estou cumprindo com a minha responsabilidade social de produzir conhecimento para mudar

> a sociedade, estou produzindo conhecimento para a comunidade científica, que já é detentora de uma parcela gigante do conhecimento, que ela coloca […] a serviço dos seus próprios estudos (Profa. Simone).

Consequentemente, a adoção de um instrumento avaliativo que não quantifica, proporcionalmente, as diferentes formas de produção e divulgação do conhecimento, provoca no grupo docente, uma imagem negativa de si, pois,

> […] quando você quantifica pela métrica do MEC, você fala: “o que é isso?”. O cara é 40h, dedicação exclusiva, e não faz nada tem 10 anos. Porque os indicadores eles vão deixar muita coisa de fora ou vão pontuar muita coisa de forma tão baixinha que quando você joga para um resultado quantitativo aquilo não tem significância (Profa. Simone).

Ainda segundo a professora Simone, o Sinaes, em sua amplitude, não consegue avaliar as especificidades dos contextos dos IFs, nem tão pouco dos diferentes cursos ofertados na Educação Superior:

> Eu acho que, além de faltar um olhar mais minucioso para os contextos, para a Rede Federal, de modo geral, um olhar também mais refinado para os contextos […] A outra questão é pensar as particularidades dos Institutos. Então, por exemplo, Barbacena, a gente tem uma inclinação às agrárias, às ciências… os cursos envolvidos com as Ciências Agrárias. Assim, o tipo de produtividade, o índice de produtividade, o envolvimento com a produção de conhecimento seja pelo ensino, pela pesquisa ou pela extensão, são diferentes do que, por exemplo, nas Ciências da Saúde, do que nas Ciências Humanas. […] Acho que tem que ter um olharzinho… pensar em os Institutos serem avaliados de forma diferente das universidades, porque a logística de trabalho dos docentes é diferente, em função dessa demanda de ter que se envolver com diferentes níveis. Então preparo uma aula de Educação Física para o técnico com uma abordagem, que pode ser o mesmo conteúdo, mas que vai ter uma abordagem diferente no médio, e que vai ser o mesmo conteúdo na licenciatura, que tem uma abordagem completamente diferente (Profa. Simone).

Os depoimentos em destaque vão ao encontro da constatação feita por Moraes *et al.* (2013). Os autores à época criticaram o Sinaes por não processar “nenhuma mudança no instrumento de avaliação externa para que fossem contempladas as especificidades características dos Institutos Federais” (Moraes *et al.,* 2013, p. 36), consequentemente os resultados das avaliações do Sinaes no *campus* estudado tendem não ao levantamento de informações reais da instituição,

mas à verificação das adequações processadas em atendimento aos critérios definidos.

É por meio do Sinaes que se avalia, se supervisiona e se regula a Educação Superior brasileira. Embora esse sistema se estruture a partir de três etapas de avaliação: avaliação institucional, avaliação dos cursos de graduação e o Enade, a maior parte das manifestações docentes concentra-se na avaliação dos cursos, sendo que o Enade não foi por eles mencionado. Assim como no nível institucional, os docentes não deixam de tecer comparações entre os IFs e as universidades federais. A comparação se estende para a oferta de seus cursos de graduação e da avaliação que deles é feita, e destacam que, embora estejam submetidos aos mesmos critérios que aqueles cursos ofertados pelas universidades federais, não disfrutam de incentivos semelhantes e precisam se adequar para cumpri-los:

> […] então, como eu comentei do instrumento de avaliação dos cursos superiores, a gente tem que se adequar àquilo que é colocado para as universidades, mas não temos o mesmo incentivo das universidades. […] Assim, o professor do curso de Licenciatura em Educação Física da UFJF, por exemplo, que é a mais próxima de nós, ou da UFSJ, tem uma carga horária de 8 aulas semanais, no máximo, para desenvolver os seus projetos de pesquisa, de extensão. A gente tem uma carga horária de 16 a 20 aulas. (Profa. Amélia).

Ora, concordando com Moraes *et al* (2013, p. 39), se os IFs foram criados e implementados “com características tão próprias é porque seu lugar no cenário educacional, imagina-se, foi pensado de forma estratégica para que ocupasse um papel ainda não preenchido pelas instituições já existentes”. Nesse sentido, identifica-se uma contradição na política de avaliação, regulação e supervisão da Educação Superior que modifica, por sua força reguladora, a própria razão de ser do IF em estudo.

Os professores destacaram alguns dos critérios que percebem serem alvo de avaliação nos cursos – entre eles estão adequação do PPC, titulação e produtividade do corpo docente e infraestrutura de laboratório.

> Quando eu passei pelo processo de reestruturação da matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, havia uma preocupação, porque tinha que constar no PPC do curso o corpo docente com sua respectiva titulação e produtividade nos últimos cinco anos (Profa. Simone).

> No decorrer do processo, como a questão de laboratórios, a gente percebe que os coordenadores de curso se preocupam muito com isso. Lógico que principalmente para oferecer uma qualidade no ensino, mas pensando também nesses requisitos aí que são exigidos pelo MEC na hora de avaliar (Prof. Álvaro).

> Então é a publicação, projeto, titulação, são esses os critérios que são avaliados, mas eles não recorrem ao que a gente faz para progressão não, eles fazem uma avaliação independente (Profa. Amélia).

Atender aos critérios estabelecidos para a avaliação dos cursos nem sempre se converte em melhores condições para esses. No entanto, a exigência legal diante de uma avaliação torna-se uma obrigação:

> […] o que acontece também muito é que, muitas vezes, a gente muda já no sentido de atender àquele critério, e não porque acreditamos que aquilo de fato é o melhor para o curso, mas porque precisamos atender àquele critério X (Profa. Amélia).

Em sua proposta, o Sinaes intentou estabelecer, segundo Lacerda, Ferri e Duarte (2016, p. 982), a regulação por meio de uma prática formativa de avaliação ampliada para além dos resultados pontuais de exames. Havia, pois, na regulação "a intenção inicial de submeter os índices estabelecidos no sistema à apreciação qualitativa processual". No entanto, os depoimentos revelam uma prática diferente na instituição: uma regulação que se finda em si mesma, sem que os resultados sejam tratados à luz do contexto específico daquele IF.

Cumprir as exigências quanto à produtividade acadêmica, às publicações e à pesquisa torna-se um desafio a ser enfrentado, sobretudo, devido ao elevado número de aulas a ser ministrado na instituição: "[…] então, como que você dá conta de 20 aulas semanais e ainda de pesquisa e de extensão? Acho que esse é um desafio muito grande no sentido da avaliação em si"(Profa. Amélia).

Os docentes que atuam nas licenciaturas do *campus* Barbacena possuem uma carga horária de aulas a ministrar elevada, o que compromete sua atuação em outras atividades relevantes. No entanto, embora estejam dedicando a maior parte do seu tempo na instituição à ministração das aulas, esse é um critério menos valorizado no instrumento de avaliação dos cursos:

> Ela vem de cima para baixo: a gente começa com produtividade acadêmica mesmo, produção de artigos, de publicação de livros, revistas, participação em editoriais de periódicos acadêmicos, para depois a vinculação à ensino e de extensão (Profa. Simone).

Nota-se pelos depoimentos, tal como identificado por Magnin e Takahashi (2021, p. 745), que “o processo avaliativo não afere apenas o resultado final de um trabalho de pesquisa, mas induz inclusive o tipo de pesquisa e publicação, a forma de escrita, o tempo de submissão,ou seja, induz práticas específicas.” uma forma de controle não só do professor-pesquisador, mas também de seu trabalho.

No que se refere à avaliação institucional, os depoimentos são vagos e demonstram um envolvimento menor dos docentes com essa etapa da avaliação. Tal constatação pode ser confirmada pelo depoimento da professora Aline:

> […] mas vejo que os meus colegas de outras instituições reclamam da mesma coisa: as pessoas não estão preparadas, elas não fazem essa avaliação, elas têm preguiça, deixam para lá, olham isso como uma coisa banal. Acho que nós temos que mudar a nossa cultura, sabe? Nós precisamos trabalhar nessa mudança (Profa. Aline).

A pequena participação docente na avaliação institucional foi identificada como um problema da cultura da instituição. Para a professora Aline, falta uma ação institucional que destaque a importância da avaliação para o IF e que desperte o interesse do docente e que o prepare para realizá-la. À falta de preparo individual dos servidores soma-se uma postura passional e menos objetiva que perpassa todos os segmentos da comunidade acadêmica:

> […] é um ciclo vicioso que o aluno, quando avalia o professor, fala assim: “me dá aí que eu vou ferrar ele”, porque ele acha que vai ferrar o professor; aí você pega o professor para avaliar a instituição, ele fala: “eu vou ferrar com essa Profa. Aline, porque ela está pensando que ela é o quê?”. Então, é um ciclo vicioso. É um ciclo de cultura viciosa, que ele não está preparado para avaliar… é lógico que nós vamos colocar coração, porque todo mundo é passional, não adianta falar que não é, porque é. Você vai colocar aí um pouquinho da sua passionalidade, mas você tem que aprender a avaliar, “olha, eu odeio a Profa. Aline, mas ela está fazendo uma administração assim, assim e assim, está boa aqui e está ruim ali, mas, sem paixão”. O aluno tem que ver: “olha, eu odeio a Profa. Aline, eu odeio, mas ela dá uma aula de redação muito boa, gramática talvez não muito, mas a redação dela é perfeita”. É cultura. É uma cultura que nós temos que mudar (Profa. Aline).

Apesar do pouco envolvimento com a avaliação institucional, os docentes têm uma imagem positiva dessa etapa da avaliação da Educação Superior e destacam sua importância:

> […] eu acho que principalmente para a tomada de decisões (Prof. Álvaro).
>
> […] uma proposta positiva (Prof. Joaquim).

Entre as contribuições da avaliação institucional, citam a possibilidade de autoconhecimento, a possibilidade de diagnóstico e de planejamento:

> […] para gente ter um *feedback* do nosso trabalho, às vezes a gente acha que está conduzindo tudo na boa e tal, e às vezes através das avaliações vão nos dizer um caminho… se a gente está no caminho certo ou se a gente precisa fazer algum ajuste (Prof. Álvaro).

Mesmo identificando a possibilidade de a avaliação institucional fornecer dados qualitativos que possibilitam diagnóstico e planejamentos futuros, a avaliação da Educação Superior é mais facilmente percebida, pelos docentes, em sua dimensão quantitativa e nesse sentido reconhecem-se os limites das informações prestadas.

> Então, às vezes, quando vejo essas avaliações do MEC, fico um pouco temerosa, porque vejo com uma frieza de números. O Instituto; os Institutos dentro do país; os Institutos cumprem esse papel; E o outro lado? Será que tem uma avaliação? […] eu concordo com isso, mas aí vejo que aquela cartilha de *checklist*, muitas vezes, termina em número, não volta para mim: o Curso de Tecnologia de Alimentos, do *campus* Barbacena, que no ano passado ou ano retrasado, não sei, foi o último que foi avaliado, com cinco. Ótimo, nota máxima! Nós fazemos todo o cartaz, mas, para chegar a essa nota, não é melhor a comunidade… nós, todo mundo, ficamos só no cinco e […]. É isso, acho que somos muito mais que o cinco (Profa. Aline).

Por sua vez, os discentes percebem a avaliação da Educação Superior como um importante instrumento para o controle da qualidade, entre os oito respondentes, quatro afirmam concordar fortemente com essa afirmação e quatro concordam na maior parte dela. Para sete discentes, a avaliação da Educação Superior permite que as IES conheçam suas potencialidades e busquem alternativas para melhorar

aspectos não satisfatórios, sendo que apenas um discente manifestou discordância na maior parte dessa afirmação. Entre os respondentes, sete concordam que a avaliação da Educação Superior tem como objetivo indicar os cursos mais bem avaliados, que favorece o estudante a optar por aquele com melhor resultado. Apenas um discente não manifestou concordância ou discordância. Nota-se, pela resposta dos discentes, que a avaliação da Educação Superior vincula-se fortemente ao controle da qualidade, ranqueando cursos, o que pode se converter em uma referência no momento da escolha desses. No entanto, a maioria reconhece que essa avaliação abriga o potencial diagnóstico formativo, ou seja, a partir da identificação de potencialidades e fragilidades, as ações podem ser orientadas para aperfeiçoamento e superação.

A proposição do Sinaes, segundo Magalhães e Rodrigues (2021), considerou a importância da participação da comunidade acadêmica no processo de avaliação da Educação Superior:

> Entendeu-se que a comunidade deveria ter uma participação ativa nos processos de avaliação e valorizou-se também os processos de autoavaliação, considerando-se que o conhecimento dos sujeitos envolvidos nos processos do fazer universitário poderiam contribuir para seu aperfeiçoamento (Magalhães; Rodrigues, 2021, p. 52).

No entanto, os depoimentos dos docentes revelam que no campus, faz se necessário um trabalho de mobilização e formação consciente destacando a relevância dessa etapa avaliativa, ademais reconhece-se que o Sinaes não se consolidou como uma proposta emancipatória mas converteu-se em um mecanismo de controle, que acaba por esvaziar os processos autoavaliativos.

No que se refere à ADD no Sinaes, os depoimentos revelam que os docentes possuem pouco conhecimento sobre a presença daquela avaliação como parte da avaliação dos cursos:

> […]por exemplo, a experiência que tive agora, acho que falta até essa preocupação de dar o retorno para nós e de como isso está diretamente ligado ao curso, à nota do curso. Então, falo, porque agora, estou como coordenadora, e em nenhum momento teve esta discussão: como a avaliação de desempenho dos professores tem a ver diretamente com a nota do curso ou em algum momento de avaliação do curso? (Profa. Lara).

> A avaliação que você fala pelo MEC? Olha, entrei na coordenação tinha passado pelo reconhecimento; eu não me lembro se a gente teve que fornecer essas informações, mas a gente tinha, como docente, de passar para a coordenadora, que estava passando por esse processo de reconhecimento, a parte de currículo, as comprovações da nossa formação, da nossa trajetória acadêmica. […] Agora, se isso foi fornecido como instrumento para avaliação, essa questão da nossa avaliação de desempenho, eu não saberia te falar, mas, durante o processo de avaliação do curso, a gente sabe que tem a entrevista com os alunos. Acredito que seja um momento em que eles mais diretamente vão dar essa visão para as comissões de reconhecimento (Profa. Luísa).

A ADD, na política do Sinaes, é realizada quando da avaliação externa dos cursos de graduação e, de acordo com o Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (Inep, 2017), os critérios versam basicamente sobre a titulação dos docentes, o regime de trabalho e a experiência profissional em diferentes espaços e níveis da educação nacional. Logo, avaliar o desempenho docente se integra a outros critérios, para compor a avaliação do curso de graduação, o que pode justificar o desconhecimento e a falta de relação estabelecida por parte dos professores participantes da pesquisa.

O professor Joaquim, sem explicitar de que forma a ADD poderia influenciar os cursos de graduação acredita que ela “tem impacto sim” (Prof. Joaquim). Para a professora Luísa, a ADD revela o potencial da equipe de professores do curso, o que pode repercutir, inclusive, na distribuição de recursos institucionais:

> Com certeza, porque é a hora que a gente mostra o potencial que toda a equipe teria de desenvolvimento e que talvez poderia trazer retornos, poderia ser um fator, sim, que agregasse numa avaliação para distribuição de recursos (Profa. Luísa).

Por sua vez, para a professora Simone, a experiência em cargos de gestão permite ao docente a compreensão da importância da ADD para além dos aspectos individuais, mais especificamente em relação ao curso, por exemplo:

> Aí você manda um e-mail: “professora Fabiana, o que você pode me mandar, nesta tabelinha aqui que eu estou te mandando, qual que é a área que você estuda e quanto você produziu nos últimos anos?”. E aí você vai mandar, e você sabe do seu, mas você não tem interesse do outro. Então, o passar pelo administrativo é importante para isto: para entender o quanto a avaliação é importante, a avaliação do desempenho docente o quanto isso impacta no todo. […] A progressão só tinha sentido para mim, ela só valia para mim,

> para eu ir avançando na carreira, mas minha progressão me fez entender um pouco mais depois de estar na gestão da graduação, entender um pouco mais do quanto esses indicadores são importantes para o curso, e aí, quanto mais coisas eu tenho para colocar no meu relatório de progressão, são mais coisas que o curso tem para declarar: “olha o quanto essa professora está trazendo de conhecimento e de impacto para o curso” (Profa. Simone).

Para a professora Amélia, a qualidade dos cursos mantém relação com a ADD, o que também é ratificado pela professora Aline:

> Então a gente percebe que a avaliação da qualidade dos cursos está diretamente relacionada à avaliação do pessoal docente, a avaliação da qualificação dos docentes (Profa. Amélia).

> Eu acho que repercute, sim […]. Vou te falar aqui uma experiência nossa: nós temos um núcleo, que considero um dos melhores núcleos, é um dos mais antigos, ainda é da Escola Agrotécnica, sabe? Mas pensa num núcleo bom, de pessoas capacitadas, todos são, acho que todos eles lá já são pós-doutores, eles são empenhados, eles buscam, mas eles têm um problema sério com o curso deles, porque é ofertado durante o dia e nós sabemos que, durante o dia, só os meninos que estão… e os meninos, eles não veem esse curso como para eles, quem olha para esse curso são as pessoas mais velhas, mas, durante o dia, elas trabalham. Então esse curso teria que ser a noite, mas aí há um embate: elas não concordam em ser à noite. Eu também não, porque é dia… é um curso diurno. Assim, todo ano é uma busca, é uma peleja, para encontrar alunos para conseguir manter o curso, e o curso bravamente tem conseguido. Por quê? Porque eles são bons, eles são bons! Quem entra lá descobre que pode… eles estão com os melhores, então, quando vêm os avaliadores do MEC, são cinco, e se tiver seis é seis, e se tiver sete é sete. Então, a avaliação do curso é excelente, a avaliação de desempenho dos professores não tem melhor, sabe? Isso repercute na avaliação do Instituto, porque ele é cinco, ele vai ser cinco, ele vai ser seis, ele vai ser sete […]. Assim como nós temos o inverso, também, um curso que ninguém está nem aí, que vive dando BO: aluno reclamando de professor, você sabe muito bem, e reclama e o professor… e eles estão ali e eles tiram dois e meio, três, no máximo. Já está acontecendo um movimento do Instituto de sentar com eles e ver o quê que pode ajudar. Então, você vê como a avaliação do professor não é boa, o aluno não dá uma avaliação, a avaliação do curso é péssima, e também traz esse problema para o Instituto. Acho que uma coisa está atrelada a outra, é uma cadeia, felizmente (Profa. Aline).

Conforme os depoimentos dos docentes sobre a ADD no Sinaes, é possível evidenciar: o desconhecimento dessa vinculação tanto na etapa de avaliação dos cursos quanto na etapa da avaliação institucional, quando se avaliam as políticas de pessoal, de carreira do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu

aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho. No entanto, os docentes acreditam que a ADD pode influenciar a avaliação dos cursos, revelando o potencial individual dos docentes que neles atuam, bem como, pelo resultado positivo da ADD, pode-se agregar mais conhecimento ao curso, dando a esse mais visibilidade, ou seja, a qualidade do desempenho docente expressa na ADD se manifesta também como qualidade do curso.

Nas IES, assim como nos IFs, é a CPA a responsável por planejar, articular, realizar as ações que competem à avalição institucional, bem como emitir relatórios do processo ao Inep. No IF Sudeste MG, a CPA é regulamentada pela Resolução nº 15, de 23 de abril de 2019 (IF Sudeste Minas Gerais, 2019), que a descreve como uma comissão autônoma, encarregada de coordenar, conduzir e articular o processo interno de avaliação institucional. Sua composição se dá por meio de representantes de docentes, de técnico-administrativos, de discentes e da sociedade civil organizada, sendo que cada *campus* que compõe o IF Sudeste MG deve indicar um representante de cada segmento. O regulamento citado contempla ainda a criação de uma Subcomissão Própria de Avaliação (SPA) em cada *campus*, composta por representantes eleitos pelos pares, sendo: três docentes, três técnicos-administrativos, três discentes e três membros da sociedade civil organizada.

O IF Sudeste MG conta também com a Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), responsável, junto à Reitoria, por realizar consultas e propostas no que se refere à política de pessoal docente. A CPPD teve seu regimento aprovado por meio da Resolução nº 35, de 4 de julho de 2011 (IF Sudeste Minas Gerais, 2011). Essa comissão é formada por docentes efetivos, sendo um representante de cada *campus*. Esses representantes assumem em cada *campus* a presidência da SPPD. As subcomissões de cada *campus* devem ser compostas por três membros docentes efetivos e mais três membros suplentes da carreira Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT). No que se refere às avaliações a que os docentes estão sujeitos, competem a essa subcomissão os processos de avaliação de estágio probatório e a ADD para progressão funcional e/ou titulação na carreira.

Nota-se, portanto, que a CPA e a SPPD são comissões que possuem regulamentações próprias e diferentes entre si. No entanto, os docentes entrevistados, em seus depoimentos, ora se referem a uma, ora se referem a outra, sem distinguir suas funções, o que denota um desconhecimento das diferentes atribuições dessas. O desconhecimento é corroborado ainda por ter sido essa a

categoria primária de menor frequência, revelando que, por pouco conhecerem, pouco têm a dizer sobre elas. No entanto, os depoimentos explicitam aspectos importantes para a compreensão da política do Sinaes no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena. A Tabela 11 apresenta os principais pontos abordados na categoria.

Tabela 11 – Codificação da categoria primária CPA/SPPD

Categoria primária	Categoria intermediária	Codificação	Frequência
Comissão Própria de Avaliação e Subcomissão Permanente de Pessoal docente	O processo de constituição da comissão	Desafios	5
		Estratégias	3
		Capacitação	2
		Participações	8
	Total		**18**
	A atuação da comissão	Avaliação institucional	3
		Resultados	7
		Gestão	4
		Levantamento de dados	2
	Total		**18**
	Total da categoria primária		**36**

Fonte: Dados da entrevista (2023).

O processo de constituição da CPA, segundo o professor Joaquim, que esteve em sua primeira formação, foi marcado por desafios:

> […]a CPA, de certa forma, é, ao mesmo tempo, gratificante, mas muitos problemas. […] então, aqui, quando fui da comissão, foi um período que estava iniciando essa parte da CPA; aí nós tivemos muitos atropelos. […] Como eu disse anteriormente, na minha época a gente estava ainda sem chão, sem base para ver que tipo de trabalho que a gente iria fazer (Prof. Joaquim).

> [Sem experiência no processo,] tivemos que buscar informações em instituições, como a própria Universidade Federal de Juiz de Fora, que já tinha esse formato de CPA, para gente ter uma certa experiência para dar andamento aos nossos processos. […] então, a questão da avaliação, como você sabe, é muito complexa e principalmente você fazer a avaliação dos pares. A gente teve que adquirir uma certa experiência (Prof. Joaquim).

Ainda segundo o professor Joaquim, os indicadores das avaliações, atualmente utilizados, auxiliam a CPA na condução do processo:

> […] mas hoje não, hoje vejo que está bem embasado e que tem, como é que eu vou dizer… você tem muitos indicadores, você pode usar para fazer essas avaliações (Prof. Joaquim).

Para ele, com o passar dos anos, a CPA teve uma inserção maior nos processos de avaliação da Educação Superior: “Hoje eu vejo que tem uma participação maior da CPA com relação a essas avaliações” (Prof. Joaquim).

Quanto à participação da comunidade acadêmica na constituição da primeira CPA, o professor Joaquim afirma: “Na época, erámos cinco docentes. Tinha representação discente e técnica” (Prof. Joaquim).

Em relação às proposições apresentadas à equipe gestora, o professor Joaquim destaca os limites da atuação:

> Agora, colocar em prática aquilo que a CPA desenvolveu, os resultados que foram obtidos? […] A CPA fez o seu trabalho e tal, então tá feito, mas colocar aquilo realmente para comunidade? Você discutir isso com a comunidade, levar para comunidade quais são os interesses, quais são os resultados e onde quer chegar, os objetivos que quer chegar, aí realmente eu acho que não foi 100% legal, não. […] Eu acho que foi mais uma prestação de contas (Prof. Joaquim).

> Eu acho que, talvez, nunca tinha pensado nessa questão da avaliação nesse sentido. A sua entrevista está até me fazendo pensar se realmente a instituição e a comissão que trabalha com essa avaliação têm essa preocupação de dar o retorno, ou se a comissão é só para realmente fazer a parte mecânica (Profa. Lara).

Sobre a constituição e a atuação da CPA no *campus* investigado, evidencia-se a ausência de formação oferecida pelo Inep para a instituição, bem como a ausência de incentivo à participação da comunidade acadêmica e da sociedade civil. Segundo Silva e Gomes (2011), à época de seu estudo comparativo entre duas IES federais, foram identificados desafios para a atuação da CPA que, pelo menos no *campus* Barbacena, permanecem. São eles:

> a ausência de familiaridade com a teoria e a prática da avaliação [...] a formação da CPA –, constatou se que estas Comissões exercem uma tarefa complexa, pois têm de desenvolver um ambiente propício a implantação da cultura da autoavaliação enquanto deve “respeitar a identidade institucional”. [...] os processos de autoavaliação desenvolvidos pelas CPA estudadas foram limitados pela dinâmica de implementação do SINAES, já que a CONAES e o INEP não tem estimulado no nível desejado o trabalho das CPA, impactando negativamente na instalação de um processo de avaliação sistêmico

> e sistemático. [...] No seio das CPA, não existe reflexão aprofundada sobre o processo da produção dos dados, sobre os resultados alcançados e seus impactos. [...] No seio das CPA, não existe reflexão aprofundada sobre o processo da produção dos dados, sobre os resultados alcançados e seus impactos (Silva; Gomes, 2011, p. 595-596).

Especificamente sobre a presença da ADD como um critério a ser considerado na autoavaliação institucional, sob a responsabilidade da CPA, não há o reconhecimento dessa como parte integrante da avaliação institucional:

> Agora, já em relação às CPAs, nunca vi esse tipo de critério em avaliação institucional de publicação. […] eles sempre mandam para gente os questionários também de avaliação, eu não me lembro de nenhum que tenha abordado a questão da avaliação do docente em si (Profa. Amélia).

No que se refere à SPPD, subcomissão responsável por, entre outras incumbências, conduzir o processo de ADD dos docentes no *campus* Barbacena, os relatos dos docentes mostram a necessidade de sua reestruturação, em especial atendendo ao quantitativo mínimo de docentes:

> Eu sei que essa pessoa que está por último agora na comissão, na verdade, não é uma comissão, porque é uma pessoa, é uma pessoa só fazendo esses trâmites, então não sei se por isso ela não tem tido condições de chamar a cada um para dar esse retorno. […] Eu sei que a pessoa que está agora tem pouco tempo que está nessa comissão, e me parece que é uma pessoa sozinha, sabe? (Profa. Luísa).

O número insuficiente de membros na subcomissão, somado ao volume de trabalho dos docentes, faz com que seu trabalho seja não só intensificado como também precarizado:

> […] a gente tem mais de 130 a 150 professores, para uma pessoa que se voluntariou a fazer esse trabalho, realmente é uma demanda muito grande, talvez até por isso não aconteça, mas eu acredito que seria importante, sim, ter esse retorno, ter esse momento (Profa. Luísa).

> […] no papel, essa pessoa que faz essa avaliação também tem N outras funções, ela não é específica para aquilo. Então, não estou falando em um mundo ideal; sim, seria isso, mas, para isso, a gente depende de um monte de coisa que às vezes não conseguimos com o recurso que temos (Prof. Rafael).

> […] as pessoas que estão na comissão não estão só na comissão, estão dando aulas, estão fazendo pesquisa. Então elas não têm, assim, um tempo gigante só para aquilo, elas administram aquilo dentro de outras atividades, e acontece muito rápido; e aí assim, lógico, eu faço questão de reforçar isso, para não ficar parecendo que estou falando que as coisas são assim. São ideias que eu construí, são ideias que eu vou construindo a partir daquilo que eu estou vivenciando… (Profa. Simone).

Para a professora Simone, o trabalho da SPPD não consiste, de fato, em realizar a avaliação do desempenho docente, mas, sim, em organizar e arquivar documentos que comprovam que o servidor fez jus a uma progressão, o que é corroborado no depoimento da professora Lara:

> […] porque a visão que eu tenho é: eu declaro, e a comissão fala "ok". Não tem uma avaliação. Tem na verdade um… eu produzo documentos para ficar disponível para instituição falar assim: "a professora Simone progrediu na carreira, porque ela fez alguma coisa, está declarado aqui". […] então, quando, minha sincera opinião, escuto do presidente da comissão de avaliação que é para eu focar no ensino, que é isso que importa, a impressão que tenho é que ele abre o formulário, olha o que declarei no ensino, corre os olhos nos meus certificados do ensino e assina lá embaixo, "ok, está liberado" (Profa. Simone).
>
> É porque realmente a sua entrevista me fez pensar, como coordenadora, se realmente tem essa preocupação da comissão, de ter esse olhar para esse grupo de professores, acho que foi interessante até para mim (Profa. Lara).

Entre as atribuições da SPPD, está dar o retorno aos docentes do processo finalizado de avaliação, seja ela de estágio probatório ou de desempenho docente:

> Na verdade, quem me chamou foi um presidente da banca de avaliação – ele, inclusive, era de outro setor, de outro departamento que estava avaliando –, só ele era o membro. […] ele que me chamou para mostrar: sentou e… "lê tudo aqui, para ver sua avaliação", então não foi a direção de ensino quem me chamou, não, foi o responsável pela avaliação, pelo estágio probatório. A SPPD, acho que é isso (Prof. Rafael).

No entanto, para a professora Simone, a SPPD deveria também, como responsável pela ADD, levantar dados importantes sobre a atuação dos docentes:

> E aí, se o processo é dessa forma, a comissão ela não consegue nem saber, assim: vamos ver desses últimos quem progrediu este ano, quem teve progressão autorizada este ano, tem indicadores significativos? Esses professores produziram mais no ensino, mais na extensão, mais na pesquisa? […] Então, seria, talvez, a subcomissão ir tabulando isso. Recebi o pedido de progressão da professora Fabiana, vamos lá: ela tem X na extensão, pesquisa… recebi o pedido de progressão da professora Simone, ela tem X… só tabular, porque, se eu tenho que parar e conferir a documentação e pontuar, eu já vou saber: "olha, ela tem X na extensão, X na pesquisa e X no ensino. Eu conseguiria dados, resultados para progredir você, mas também conseguiria dados para saber, talvez, onde a gente tem que investir mais, na pesquisa… mais bolsas para cá, mais bolsas para lá (Profa. Simone).

De acordo com os depoimentos dos docentes entrevistados e considerando o disposto na Resolução nº 35/2011 (IF Sudeste de Minas Gerais, 2011), identificou-se a necessidade urgente de recomposição da SPPD. Isso porque, segundo essa resolução, a SPPD deveria contar com três membros efetivos e três suplentes. Os docentes também apontam para uma atribuição, não prevista na resolução, para a atuação da SPPD: o de avaliar em sentido mais formativo, levantando dados do corpo docente que expressem a realidade do trabalho desses professores na instituição. No entanto, a resolução não considera essa atribuição no rol daquelas elencadas, o que sinaliza, pelo menos por parte dos depoimentos aqui destacados, a necessidade de revisão do próprio documento orientador do trabalho da SPPD.

6.1.1 A regulação do Sinaes e o enfraquecimento da avaliação no IF Sudeste MG – campus Barbacena

Regulação e avaliação são processos distintos e, na política do Sinaes, embora diferentes, encontram-se integrados. Dias Sobrinho (2003, p. 33) adverte que a avaliação, "como mecanismo de regulação e controle, tem centralidade nas reformas da educação superior". Pondera que a avaliação, em seu sentido amplo e educativo, difere da prestação de contas, dos mecanismos de mensuração e de controle. Com esse entendimento, afirma-se que a política do Sinaes, no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, afasta-se de uma avaliação educativa e aproxima-se de uma avaliação regulatória, no sentido da prestação de contas e de controle.

A regulação, segundo Augusto (2010), é operada por meio de estratégias racionais que visam o estabelecimento de um modelo que se quer criar. Não são os

indivíduos que são regulados, posto que podem resistir a tal constrangimento, no entanto, ao se estatuir regras e processos, é possível também ordenar as ações dos indivíduos, em adequação às novas regras. Pelo exposto, no depoimento dos docentes, o Sinaes, a partir da avaliação dos cursos e da avaliação institucional, converteu-se em um instrumento de regulação, de ajustes de regras que norteiam a oferta de Educação Superior na instituição. Isso porque, na percepção dos docentes, a avaliação centra-se na verificação de adequações das matrizes curriculares dos cursos e dos espaços em que esses são ministrados.

A força reguladora do Sinaes provoca mudanças e adequações nos cursos por influência de novas regras que são colocadas em prática, independentemente se se convertem em melhorias efetivas para os cursos, mas têm como objetivo o atendimento a um critério que será avaliado.

O esvaziamento dos espaços coletivos de reflexão e proposição, como a CPA e a SPPD, indica a tendência mais reguladora da política de avaliação da Educação Superior na instituição. Segundo Bernardes (2018), podem-se diferenciar duas perspectivas de atuação da CPA: uma atuação regulatória e gerencialista, baseada no fornecimento de informações e na prestação de contas, e uma atuação emancipatória e democrática, em que a comunidade acadêmica é orientada a construir um processo avaliativo reflexivo e consciente. Pelos depoimentos, tanto a atuação da CPA quanto a da SPPD se caracterizam por uma prestação de contas, e as ações reflexivas permanecem no campo das expectativas.

A pequena participação docente no processo de avaliação institucional e a identificação da ausência de uma cultura avaliativa formativa no *campus* reforçam a presença de um Sinaes regulador. No entanto, adverte Borges (2018), apesar de no contexto educacional haver o predomínio de uma visão econômica, na produção de indicadores que dizem sobre a qualidade da instituição, é por meio da participação efetiva da comunidade acadêmica, em momentos de avaliação, que se pode assegurar um processo global e, de fato, educativo das avaliações.

Os depoimentos revelam ainda a invisibilidade do contexto diferenciado de atuação dos IFs e de seus cursos, submetidos, por força de uma equiparação no texto da política, aos mesmos critérios aplicados às universidades federais. Para Viana (2017), o Sinaes não contribui de forma satisfatória para uma avaliação dos IFs. De acordo com a autora, o padrão universitário, para avaliar os IFs, chega ser nocivo a esses. Logo, por essa invisibilidade de contexto, reforça-se o papel

regulador da política do Sinaes. Diferentemente, em uma perspectiva de avaliação formativa, segundo Jardilino, Sampaio e Oliveri (2021), os dados revelariam as especificidades desses contextos a partir das condições de trabalho tanto material quanto pessoal.

Justamente por se converter em um instrumento de regulação, a política do Sinaes, no *campus*, não problematiza o fato de docentes que têm uma carga horária de aulas elevada não encontrarem condições, incentivos e/ou financiamentos para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e/ou extensão. Estes critérios são mais bem avaliados pelo Sinaes, ou seja, o objeto de maior dedicação às aulas é aspecto de menor impacto na avaliação da Educação Superior e de seus cursos. Em contrapartida, aquilo que menos condições têm de executar, a saber, a pesquisa e extensão, são os critérios privilegiados no Sinaes.

Da contradição existente entre: os critérios valorizados na ADD para fins de progressão e/ou promoção na carreira, a saber, as atividades de ensino; e os critérios valorizados na ADD que se somam a outros, na avaliação dos cursos, pelo Sinaes, a saber, a produção e a divulgação do conhecimento, por meio de pesquisas e publicações, identifica-se a primeira influência da ADD na qualidade do trabalho docente: sobrecarregados pelo volume de aulas e com uma produção acadêmico-científica tímida, os docentes constroem uma imagem negativa de si, pois, em um regime de trabalho de quarenta horas semanais com dedicação exclusiva, constrangem-se por não apresentarem, dentro do período avaliado, projetos de pesquisa, orientações científicas ou artigos publicados. No entanto, “naturalizam” e não questionam o tempo dedicado às atividades de ensino, que, em sua maioria, se resumem em aulas ministradas. Essa primeira evidência da influência da ADD no trabalho docente já havia sido identificada por Magnin e Takahashi (2021, p. 755), que afirmaram que “o foco na formação de alunos, na preparação das aulas, é desvalorizado mediante a imperiosa necessidade de publicação das pesquisas realizadas”.

Por fim, a percepção implícita dos discentes da possibilidade de ranqueamento dos cursos de graduação, por meio da avaliação da Educação Superior, ratifica a força reguladora do Sinaes no *campus*.

A avaliação, em seu sentido formativo, tal como caracterizado por Souza (2018), requer conhecer aquilo que se pretende avaliar, seja um objeto, uma pessoa, uma instituição ou uma realidade, um processo que envolve diagnóstico, uma

observação e reconhecimento dos sentidos e dos significados que envolvem o processo avaliativo. A dimensão avaliativa formativa no *campus,* enquanto possibilidade de um novo uso dos resultados da avaliação da Educação Superior, está mais no campo das ideias e do imaginário dos docentes do que em práticas propriamente ditas. Para que o Sinaes retorne para o objetivo inicial de sua constituição, de ser também uma política de avaliação, é preciso que se adequem, tal como defendido por Moraes *et al.* (2013), os instrumentos de avaliação, com a inclusão de aspectos próprios das especificidades dos IFs, pois

> se essas instituições foram criadas e implementadas com características tão próprias é porque seu lugar no cenário educacional, imagina-se, foi pensado de forma estratégica para que ocupasse um papel ainda não preenchido pelas instituições já existentes. Há, pois, que se ter unidade nas políticas e ações para que a identidade institucional não seja distorcida pela própria política que a constituiu (Moraes *et al*., 2013, p. 39).

Pelas análises, constatou-se que, no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, a política do Sinaes, na etapa da avaliação institucional, mas também na etapa da avaliação dos cursos de graduação, é mais fortemente vivenciada pelos docentes, por seu aspecto regulador, em detrimento da avaliação em seu sentido formativo.

Salienta-se, no entanto, que o fato de o Sinaes ter um objetivo regulatório não se converte em um problema propriamente dito, uma vez que esse, encontra-se previsto no texto da lei que o criou. O problema identificado reside no esvaziamento da avaliação em seu sentido formativo e educativo, capaz de problematizar os sentidos da qualidade da Educação Superior e de induzir melhorias para esse nível de ensino, em detrimento da valorização da regulação que, segundo Ma e Teixeira (2023, p. 21-22), “em vez de funcionar como indutora da qualidade no sentido formativo de criação do Sinaes, a avaliação acabaria estimulando a acomodação das instituições nos níveis mínimos de qualidade considerados satisfatórios”.

6.1.2 O processo de consolidação do Instituto Federal como modelo alternativo à universidade de pesquisa

A literatura que discute o contexto político de criação dos IFs (Borborema, 2013; Otranto, 2012) destaca que, sob influência do Banco Mundial, foi proposta a

constituição de uma instituição que representasse uma alternativa ao modelo das universidades de pesquisa (Borborema, 2013). A justificativa apresentada pelo Banco Mundial para a diversificação de instituições ofertantes de Educação Superior, segundo Borborema (2013), baseou-se nos custos dos cursos nas tradicionais universidades de pesquisa, considerados caros e limitados, quando se tratava de atender às demandas de desenvolvimento econômico e social. As alternativas propostas passavam pela abertura do setor à iniciativa privada, incluindo a criação de instituições de menor custo.

A criação dos IFs fez funcionar, nessa nova institucionalidade, uma estrutura verticalizada, com oferta, no mesmo espaço e com o mesmo quantitativo de pessoal docente e técnico-administrativo, tanto cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), de Educação Básica, quanto de Educação Superior. Soma-se a isso o fato de essas instituições terem sido implantadas em todas as regiões do país, em um processo não só de expansão, mas também de interiorização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e da Educação Superior. Para Silva (2015), sob influência dos organismos internacionais, que incentivaram a criação de instituições de Educação Superior de baixo custo, os IFs foram concebidos com uma oferta mais flexível e menos onerosa. Para a autora, apresentam-se como desafios para as instituições que compõem a Rede Federal de EPT: a atuação dos docentes nos diferentes níveis e modalidades e a otimização da infraestrutura física, do quadro de pessoal e dos recursos de gestão.

A oferta obrigatória de cursos de licenciatura e de programas especiais de formação pedagógica, nos IFs, segundo Otranto (2012), não considerou a falta de tradição e experiência dessas instituições para a formação de professores. Ademais, ao serem equiparados às universidades federais, acumularam como atribuições, além das atividades de ensino, as de pesquisa e de extensão, mesmo com número insuficiente de docentes, como indicam os depoimentos dos entrevistados.

Pelos dados obtidos a partir das entrevistas com os docentes, pode-se afirmar que os IFs têm se consolidado como um modelo alternativo à universidade de pesquisa. Para oferecer cursos mais baratos que aqueles universitários, os professores têm enfrentado condições materiais e imateriais que não só os sobrecarregam com número excessivo de horas aulas, por exemplo, mas também não os possibilitam o desenvolvimento de pesquisa e, consequentemente, a produção e a divulgação de conhecimento. Pelos depoimentos, o *campus* tem se

convertido em uma unidade de ensino, com tímidas experiências em pesquisa e em extensão.

A ausência de uma política pública específica que fomente, avalie, supervisione e regule as atividades de pesquisa nos IFs reforça a ideia de que interessa ao mercado que essas instituições continuem consumidoras do conhecimento produzido, e não se projetem no cenário educacional como produtora de conhecimento tecnológico ou acadêmico, ou seja, interessa a manutenção desse modelo de Educação Superior mais barato que o universitário.

A própria ADD, para fins de progressão e/ou promoção, não explicita pontuação para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. No entanto, na prática, tal como destacado nos depoimentos, são as atividades de ensino aquelas priorizadas quando contabilizadas para aquele fim. Consultados os processos de ADD, verificou-se que é possível ao docente progredir na carreira, sem que tenha desempenhado atividades de pesquisa, de extensão ou de gestão, no interstício avaliado, o que comprova a falta de incentivo e de interesse em fomentar tais práticas nos IFs.

Dessa constatação, de que os IFs se fortalecem como modelos alternativos, inclusive pelos critérios considerados prioritários na ADD, identifica-se uma segunda influência daquela avaliação no trabalho docente: a priorização, não refletida de uma atividade, que sobrecarrega os professores com extensas cargas horárias e que os impede, por esse motivo, de realizar outras atividades previstas na carreira, por ausência de um instrumento regulador e avaliador. Assim, a ADD, para fins de progressão, os acomoda em atividades de ensino, e a ausência de espaços-tempos coletivos de reflexão não os permite a visualização de como o coletivo está sobrecarregado com essas atividades e de quão tímida está a atuação na pesquisa e na extensão. Por sua vez, a ADD, no Sinaes, sistema caracterizado como mais regulatório que formativo, é cumprida com padrões mínimos de atuação nas atividades previstas na carreira.

6.2 A política institucional de Avaliação de Desempenho Docente no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena

A ADD no IF Sudeste MG, para fins de progressão e promoção na carreira, foi aprovada em 2013, por meio da Resolução nº 27, de 13 de novembro de 2013 (IF

Sudeste de Minas Gerais, 2013). No *campus* Barbacena, o primeiro curso de licenciatura foi autorizado em 2010, seis anos após a promulgação da lei do Sinaes e três anos antes da primeira regulamentação interna para a ADD com fins de progressão e promoção na carreira. A não coincidência entre as datas de autorização dos cursos de licenciaturas e a promulgação da resolução que tratou da ADD para fins de progressão e/ou promoção na carreira docente no *campus* levantaram a hipótese de existirem processos independentes de ADD na instituição: um com vistas ao atendimento de critérios da carreira e outro com vistas ao atendimento da avaliação da Educação Superior nas políticas de pessoal.

A hipótese se confirmou, em um primeiro momento, pelas análises dos dados dos questionários aplicados aos docentes. Na percepção dos professores, a ADD esteve fortemente identificada com o processo de progressão e promoção na carreira, e não como uma etapa da avaliação institucional. Para 64%, ou seja, 16 docentes, a ADD é requisitada apenas quando se intenta a progressão e/ou promoção na carreira. Um percentual reduzido, de 20%, ou seja, cinco professores, reconhece que a ADD integra a autoavaliação institucional prevista no Sinaes e, nesse sentido, compõe a avaliação dos cursos superiores ofertados pela instituição. Embora 16% dos docentes, ou seja, quatro, tenham indicado o campo *Outro* para o objetivo da ADD, quando especificam esse objetivo, reforçam os percentuais anteriores, tal como expresso no Quadro 15.

Quadro 16 – Objetivos da Avaliação de Desempenho Docente

Tempo no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena	**Percepções docente**
Entre 10 e 12 anos	A ADD visa única e exclusivamente a progressão/promoção.
Entre 7 e 9 anos	A ADD integra a autoavaliação institucional prevista pelo Sinaes e, nesse sentido, compõe a avaliação dos cursos superiores ofertados pela instituição e intenta promoção ou progressão na carreira docente, conforme definido na legislação.
Entre 10 e 12 anos	A ADD é requisitada para promoção e progressão na carreira e também como norteadora de possível qualificação profissional.
Até 1 ano	Não tem conhecimento e nem nunca foi informado sobre isto.
Entre 1 e 3 anos	Não sabe informar.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

As informações destacadas no Quadro 15 dão conta de que os docentes recém-ingressados na instituição não receberam nenhum tipo de orientação sobre

os objetivos da ADD a que estarão submetidos nos próximos anos. Por sua vez, os docentes mais experientes identificaram que a ADD é requisita com fins exclusivos de progressão e/ou promoção na carreira. Já o docente que possui um tempo intermediário de experiência na instituição identificou a ADD como parte da política do Sinaes.

Como se verificou, prevalece para os docentes uma perspectiva reguladora da ADD que bonifica desempenhos satisfatórios, por meio de progressão e/ou promoção na carreira. A não identificação, para a maioria dos docentes, da ADD como parte integrante da avaliação institucional, levantou algumas hipóteses: 1) ausência ou insuficiência de divulgação interna; 2) pequeno envolvimento da comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional; 3) protagonismo e relevância de outras etapas da avaliação prevista no Sinaes, em detrimento da avaliação institucional. As duas primeiras hipóteses se confirmaram a partir dos dados obtidos com as entrevistas. A terceira não foi identificada, posto que os depoimentos não apontaram etapas protagonistas.

Sobre a participação em processos de ADD, os dados coletados a partir do questionário docente revelam que 72% dos professores que atuam nas licenciaturas, ou seja, 18, já participaram do processo, e 28%, ou seja, sete docentes, afirmaram que ainda não participaram, e justificaram essa não participação por se encontrarem em estágio probatório, possuírem pouco tempo de atuação no IF, estarem submetidos a um outro regime de trabalho, na condição de voluntário ou substituto ou não estar em período de progressão na carreira.

A Tabela 12 permitiu que se identificassem os códigos utilizados pelos docentes para: se referirem ao conceito institucional da ADD, descreverem o processo de implantação e desenvolvimento da ADD, ao uso que se faz do resultado da ADD na instituição.

Tabela 12 – Codificação da categoria primária Avaliação de Desempenho Docente

Categoria primária	Categoria intermediária	Codificação	Frequência
Avaliação de Desempenho Docente	Conceito institucional de ADD	Finalidades	5
		Registros diversos	6
		Objetivos	15
		Características	23
	Total		**49**
	Processo de implantação e desenvolvimento da ADD	Implantação	6
		Desenvolvimento de ações	15
		Período avaliativo	2
		Participações	51
		Instrumentos	47
		Pontuação	40
		Expectativas	30
		Desafios e dificuldades	36
		Pandemia	10
	Total		**237**
	O uso dos resultados da ADD	Uso performativo	2
		Uso formativo	39
		Uso regulador	24
		Feedback	39
		Divulgação e controle institucional	12
		Resistência à ADD	2
		Influência e responsabilização	2
	Total		**120**
	Total da categoria primária		**406**

Fonte: Dados da entrevista (2023).

Os dados das entrevistas expressos na tabela possibilitam identificar, pela frequência, que os docentes tiveram mais facilidade em se manifestarem sobre o processo de implantação e desenvolvimento das ações da ADD, isso se justifica pelo fato de todos eles já terem participado de um ou mais processos de ADD para fins de progressão e/ou promoção na carreira. O segundo ponto mais abordado nos depoimentos relaciona-se ao uso dos resultados da ADD, conhecido por todos, já que é requisito fundamental para avanços na carreira. Por fim, foi sobre o conceito institucional da ADD que os professores menos se manifestaram, indicando, tal como se comprova pelas análises das entrevistas, que não há para os docentes um conceito institucional amplamente divulgado sobre a prática daquela avaliação, podendo, inclusive outros momentos e documentos serem entendidos também como de ADD.

I – O conceito institucional de ADD

Para os professores entrevistados, é possível que a ADD, na instituição, seja realizada em diferentes momentos, que não só o de progressão na carreira docente. Isso porque diferentes registros feitos pelos docentes, embora não tenham como finalidade subsidiar uma avaliação, podem oferecer conteúdo capaz de cumprir tal objetivo. É o caso, por exemplo, dos Planos Individuais do Docente (PIDs) e dos Relatórios Individuais Docentes (RIDs):

> A gente tem aqui também, que não é da avaliação de desempenho, mas que não deixa de ser também, que é o PID e o RID, que alguém já deve ter comentado com você: que é o plano individual do docente e o relatório individual docente, que seria o nosso ponto diário de trabalho (Profa. Amélia).

No PID os professores planejam suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para o período letivo. Ao final, elaboram o RID, com as atividades efetivamente desempenhadas.

Embora a professora indique como possibilidade de ADD os documentos PIDs e RIDs, a Resolução Consu nº 013/2017 (IF Sudeste de Minas Gerais, 2017), que trata da aprovação dos PIDs, estabelece, em seu artigo 2º, que esses documentos cumprem a função de “planejar e informar suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional, representação, qualificação e capacitação no âmbito do IF Sudeste MG ”(IF Sudeste de Minas Gerais, 2017, art. 2º). Logo, esses documentos não cumprem o papel de avaliar o desempenho docente.

Para os docentes, outra forma de avaliar o desempenho docente é analisar o desenvolvimento das disciplinas que ministram:

> Às vezes eu faço uma avaliação, não minha, mas às vezes do que estou utilizando, que acaba que é a mesma coisa. Por exemplo, gosto muito de utilizar materiais didáticos digitais, aí gosto de avaliar o material que indiretamente estou avaliando, o que estou utilizando, então neste ponto eu consigo ter um *feedback* dos alunos (Prof. Rafael).

Um terceiro momento identificado como de ADD é a avaliação do estágio probatório: “a gente é sempre submetido a essas avaliações no final do estágio probatório” (Prof. Álvaro).

Sobre o estágio probatório, consta no *Manual do servidor* do IF Sudeste MG, que se trata-se de um

> Período de adaptação que compreende os três anos de efetivo exercício do servidor. Inicia com a sua entrada em exercício e encerra com sua avaliação de desempenho, que deve atender aos seguintes critérios: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade e, conforme disposto na legislação pertinente.[47]

Logo, embora o professor indique o potencial desse momento em avaliar o desempenho docente, ele é institucionalmente reconhecido como momento de adaptação e não de avaliação.

Embora para a maioria dos docentes a ADD seja aquela que “a gente passa durante a progressão, nos períodos de progressão a gente faz” (Profa. Luísa), e que esta tenha uma regulamentação, desde 2013, o grupo carece de maior clareza sobre a definição da ADD, o que pode ser confirmado pelo depoimento da professora e gestora Aline:

> eu vou te falar agora como professora, não tinha noção nenhuma de avaliação, lembro que alguém me pediu um dia: “ah, o quê que você fez durante o ano?”. Aí eu mostrei, mas não tinha noção essa percepção da avaliação (Profa. Aline).

Ao caracterizar o processo de ADD, os docentes entrevistados o fizeram a partir dos objetivos, das características e do desenvolvimento das ações. Segundo os docentes, o objetivo principal da ADD está inserido na “questão do plano de carreira para as promoções e para as progressões” (Prof. Álvaro) e, nesse sentido, prevalece uma perspectiva reguladora da ADD que “está mais prestando contas” (Profa. Lara) e que bonifica desempenhos satisfatórios, por meio de progressão e/ou promoção na carreira. No entanto, por interesse pessoal do docente, uma vez que não se identificou a presença de ações institucionais, nesse sentido, a ADD pode ser

[47] Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/unidades/barbacena/manual_do_servidor_do_if_sudeste_mg.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

tomada com objetivos mais formativos, de reflexão e de planejamento de ações, tal como destacado pela professora Simone:

> Então, para mim, a avaliação de desempenho serve como um momento em que eu paro para analisar o que fiz nos últimos dois anos, e traçar metas para os próximos dois anos. […] Porque as pessoas têm uma ideia muito equivocada de avaliação, e às vezes a avaliação não é só importante pelo resultado que ela apresenta, mas também pelo processo que ela coloca a pessoa que está sendo avaliada ou o que está avaliando, é um processo, é um caminho que pode proporcionar reflexão, autoanálise, autorreflexão, autoavaliação (Profa. Simone).

A ideia de uma ADD reguladora é reforçada pelas características do processo destacadas. De maneira geral, os docentes a definem como um processo simples, ritualístico, burocrático, rotineiro e mecânico:

> […] quer dizer a avaliação é muito […] rotineira, sabe? […] então, acho que é muito mecânico. […] de forma geral, a avaliação da forma que eles fazem aqui é bem simples (Profa. Lara).

> […] mais como algo burocrático do que algo que realmente é dado o devido valor […] uma ferramenta importante, às vezes pouco utilizada (Prof. Rafael).

Ou ainda é uma forma de garantir que a documentação comprobatória da progressão e/ou promoção seja passível de arquivamento e de verificação:

> […] mas como se fosse um passo que a pessoa tem que dar mesmo […] monta um processo, a gente arquiva a documentação, o quê que a gente fez naquele período ali, geralmente dois anos, as comissões que a gente participa, os cursos que a gente faz (Prof. Álvaro).

> […] a minha experiência seria mais no sentido de preparar a minha própria documentação. […] A gente coloca o que fizemos, ao longo daqueles dois anos, e assim não tem questionamento (Profa. Amélia).

> […] há esse controle, aí depois vai para pasta dele pessoal, para pasta dele, lá na Coordenação de Gestão de Pessoas (CGP), aquilo ali fica. Agora, é tudo digitalizado, a comissão vai digitalizar, vai colocar no SIPAC e vai ficar na pasta dele (Profa. Aline).

Segundo Zatti (2017, p. 157), carreiras que atrelam progressões e/ou promoções à ADD produzem uma lógica de padronização tanto das ações quanto do

desempenho que se espera, além de aumentarem a individualização, “pois o mérito individual é que determina a progressão profissional e o recebimento de incrementos na remuneração”.

Mesmo diante de um processo de ADD mais burocrático e de prestação de contas, durante a organização da documentação e a elaboração do relatório, por iniciativa pessoal, a professora Simone afirma conseguir extrair oportunidades formativas, com a revisão do período avaliado e com projeções para o próximo período, uma oportunidade para traçar metas e para garantir o engajamento em atividades para além daquelas exclusivas do ensino:

> […] eu sempre coloco para mim como uma estratégia de autocontrole, porque senão a gente: “ah, ninguém está fazendo… eu não vou fazer também…” E eu não quero cair neste lugar aí, ruim. Então, sempre coloco para mim assim: “bom, se eu, na última progressão dei conta de fazer, sei lá, duas orientações de Iniciação Científica (IC), e o meu volume de aulas continua sendo o mesmo, porque não altera, estou sempre estrangulada, nunca estou folgada. Então, na próxima progressão, no mínimo quero ter as mesmas duas orientações de IC, se puder ter três ou quatro, legal! Mas no mínimo duas (Profa. Simone).

Segundo o depoimento da professora Amélia, não há ações institucionais de reflexão ou de valorização da ADD: “[…] não tem uma avaliação, mesmo que o docente seja incentivado a buscar desenvolver esses trabalhos ou a buscar se qualificar, ou para atingir aquela nota e conseguir a progressão” (Profa. Amélia).

Soma-se a isso, segundo a professora, o fato de não haver nenhum fomento, avaliação e supervisão das diferentes atividades previstas para a carreira:

> […] a gente não tem uma pontuação mínima, então não tenho uma obrigatoriedade de desenvolver… ah, você tem que ter, durante os 24 meses, para você ter a progressão funcional, ter orientado pelo menos três trabalhos de conclusão, uma bolsa de iniciação científica, uma de extensão… a gente não tem isso (Profa. Amélia).

O processo, embora regule a carreira, não articula elementos básicos do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão com requisitos mínimos a serem cumpridos, sendo percebido como “[…] uma coisa que é muito individual, vai muito da motivação pessoal de cada professor de fazer alguma coisa a mais dentro desses relatórios” (Profa. Amélia).

A professora Simone corrobora o entendimento de que o processo de ADD com fins regulatórios da carreira encontra-se desarticulado das atividades próprias dessas, pois assumem o protagonismo do processo em detrimento de outras:

> Então, por isso que eu acho que é uma coisa mais para inglês ver, sabe? "Ah, a professora Simone teve quantas progressões?". “Oh, a documentação dela está aqui”. Ela comprovou de fato que de 2 em 2 anos ela fez alguma coisa, diferente de só dar aulas? Embora eu tenha a sensação que se eu colocar só as disciplinas que eu trabalhei naqueles dois anos que eu ministrei já é suficiente para eu progredir (Profa. Simone).

Os limites do processo da ADD são reconhecidos pela gestora professora Aline, que afirma: “[…] ela tem que ser revista, tem que ser melhorada, eu acho que tem até um grupo já melhorando aí, deve apresentar nos conselhos, este ano ainda” (Profa. Aline).

Vale destacar que a ADD,

> se construída dentro de uma perspectiva coletiva, a avaliação de desempenho docente poderá ter aceitação dos envolvidos nesse processo, possibilitando que democraticamente, sejam definidos os melhores critérios, estratégias e instrumentos a serem utilizados para obtenção dos objetivos de valorização profissional e qualidade da educação. Mas antes, é imprescindível que as condições para a realização de uma prática pedagógica de qualidade estejam garantidas, e que as possibilidades para o desenvolvimento profissional a todos os docentes não sejam deslocadas para que a avaliação se converta apenas em instrumento de controle e domínio sobre o trabalho desses profissionais (Zatti, 2017, p. 108).

II – O processo de implantação e de desenvolvimento da avaliação de desempenho docente

O professor Joaquim atuou na constituição da primeira comissão de ADD. Na percepção dele, a implantação da ADD no *campus*, no que se refere à participação docente, teve uma adesão tranquila, embora alguns se recusassem em participar. Para ele, a recusa aconteceu porque “[…] as vezes vê que é feito pela gestão, alguns participam e outros não participam” (Prof. Joaquim).

Os demais professores que participaram das entrevistas afirmaram nunca terem atuado na SPPD, e o conhecimento que têm do processo se dá na condição de docente avaliado: “[…] eu tenho esse conhecimento, digamos, paralelo, mas de

ter me envolvido em algum processo especificamente, ter sido avaliadora de algum processo, nesse sentido não tenho nenhum conhecimento" (Profa. Simone).

A participação discente, segundo o depoimento dos professores, é feita por amostragem. Todos os estudantes estão aptos a participarem, de todos os níveis e turmas em que o professor avaliado tenha ministrado aulas. A participação não é obrigatória, e não se encontra vinculada a nenhum outro processo, como, por exemplo, a matrícula, o que faz com que os estudantes participem voluntariamente. Não há identificação, sendo, portanto, preservado o anonimato no questionário que respondem.

Para os docentes, os estudantes atribuem pouca importância a esse momento de ADD, demonstrando, mais uma vez, a necessidade de ações institucionais capazes de mobilizar toda a comunidade acadêmica para os objetivos das diferentes avaliações. Diante das fragilidades encontradas nessa etapa da ADD, o professor Álvaro, um dos gestores do *campus*, afirma que a

> […] gente vem começando a amadurecer a ideia de ouvir mais a comunidade acadêmica e principalmente os discentes, e, assim, a gente estava até pensando em de fato atrelar a matrícula do aluno a ele responder a um questionário avaliativo (Prof. Álvaro).

A aplicação de questionário discente acontece, normalmente,

> […] em horário de aulas, às vezes eles (SPPD) pedem licença… já aconteceu isso comigo: eu sair da minha sala, eu estava em aula, e eles me perguntaram: "eu posso conversar…" estavam avaliando outro professor. Eles pediram licença, se podiam usar uns dez minutos da minha aula, entraram nessa turma para aplicar, então eles pegam assim uma turma mesmo… vão lá e aplicam… vê lá um horário de aula e que o professor dá aula naquela turma ou já deu aula naquela turma e aplica, por exemplo, vou aplicar ali no quinto período (Profa. Lara).

Pelos dados obtidos através do questionário aplicado aos discentes, também se evidenciou a necessidade de ampliar a participação discente no processo de ADD. Isso porque discentes em situação de representação estudantil (colegiados de curso, conselho acadêmico, CPA e diretório acadêmico) foram convidados a responderem o questionário discente (Apêndice C). Pelos dados coletados, identificou-se que, embora os oito participantes possuam tempo de curso nas

licenciaturas, entre dois e quatro anos, nenhum deles havia participado de nenhum processo de ADD.

Conhecer o que os discentes têm a dizer sobre a atuação do docente, na percepção dos entrevistados, é o que de mais significativo a ADD pode explicitar:

> Eu acho que o principal papel disso tudo aí é o discente, é quem realmente avalia o docente, e tem que ser um negócio assim, não é… aleatório, tem que ser um negócio estatisticamente significativo, não pode ser… às vezes você pega um aluno ali que realmente não gosta do negócio e você avalia e joga a nota dele lá em baixo porque um ou outro aluno não gostou daquele professor em si, então teria que ser algo mais é significativo (Prof. Rafael).

Para Matuichuk e Silva (2013), a avaliação dos docentes pelos discentes coloca os estudantes em uma condição de participação ativa e efetiva na busca de melhorias para IES, orientando o próprio professor quanto à correção de procedimentos atitudinais, comportamentais e de conteúdo.

Quanto à participação dos membros da gestão no processo de ADD, com base nos depoimentos dos docentes entrevistados, não se evidenciaram ações além daquelas protocolares e burocráticas. Tanto os coordenadores de curso quanto os diretores podem, em algum momento, serem acionados para aplicarem o instrumento da ADD junto aos discentes: “[…] a diretora também às vezes faz avaliação, olha para você ver: (…) me pediram para fazer…aí eu mesma fui com alguns alunos, pedi para eles avaliarem um professor” (Profa. Aline).

Não há uma etapa de ADD direcionada aos coordenadores de curso ou de graduação a quem estejam diretamente vinculados os docentes. No entanto, os membros da gestão concordam que essa seria

> […] uma oportunidade, porque, muitas vezes, as reclamações chegam no corredor, […] então você tem um documento em que aquilo foi recolhido por uma comissão, então acho que traria um suporte até para o coordenador poder chamar um colega docente e trocar uma ideia para que algo possa, se for o caso ser melhorado (Profa. Luísa).

Embora não esteja prevista enquanto etapa da ADD, a Diretoria de Ensino pode solicitar à coordenação de curso a emissão de parecer sobre a avaliação de algum docente, tal como evidencia a experiência da professora Simone:

> No caso da avaliação de estágio probatório, a DDE (Diretoria de Ensino) me solicitou um parecer e um auxílio na análise de alguns quesitos de um docente da Educação Física que à época a gente teve um histórico de problemas, relacionado ao professor e ao aluno, professor e colegas, e a coordenação de curso foi solicitada numa parte da avaliação desse docente a contribuir com algumas… a ajudar construir o parecer que a Diretoria de Ensino precisava emitir (Profa. Simone).

A atuação da chefia imediata, entendida como a do Diretor de Ensino, acontece com o processo finalizado, validando os documentos entregues e a avaliação discente apresentada:

> […] a gente protocola esse pedido de progressão e ele tem que ter a assinatura da nossa chefia imediata. Se ela está de acordo com o que a gente relatou naquele pedido de progressão, se ela concorda com as informações que foram escritas, aí a gente só submete para a subcomissão, quando é assinado pela nossa chefia imediata. Então tem essa etapa (Profa. Luísa).

Por fim, a participação da SPPD foi percebida, pelos docentes, durante os momentos de aplicação de questionário discente:

> […] porque eu lembro de algumas vezes da comissão pedir licença na sala e pedir para passar o formulariozinho deles de avaliação. Lembro que era um demonstrativo bom de alunos, tinha um número mínimo que eles pegavam de resposta dessa do discente que acho que é muito importante para nós, porque é o nosso cliente (Profa. Luísa).

No entanto, a professora Aline, que possui experiência em cargo de gestão e já esteve mais diretamente envolvida nessa comissão, reconhece que, havendo demanda, a comissão tem a responsabilidade de avaliar o processo e orientar os envolvidos:

> Sim, nós tivemos que refazer. Nós tivemos um professor que tivemos que refazer essa avaliação três vezes. Você acredita? Porque, na primeira vez, os alunos se recusaram a fazer. Aí, fizemos um trabalho com o professor e voltamos de novo (Profa. Aline).

No que se refere aos instrumentos utilizados no processo de ADD, tem-se: o questionário discente; o relatório descritivo elaborado pelo docente avaliado com todas as atividades desenvolvidas naquele intervalo de tempo, acompanhado de

documentação comprobatória; o relatório da Coordenação de Gestão de Pessoas (CGP) indicando licenças e afastamentos com ou sem remuneração; e o parecer da chefia imediata sobre o processo finalizado.

Fica sob a responsabilidade do docente avaliado preencher o formulário-padrão, redigir o relatório e anexar os certificados e/ou documentos comprobatórios das informações prestadas:

> […] preenche o nosso formulário, que é padrão, com as comprovações das atividades, e submete à comissão de avaliação o pedido para progressão (Profa. Luísa).

Segundo o professor Rafael, o relatório

> […] era generalizado, mas era bem distribuído, tinha a parte das atividades que a gente exerceu, o quê que você fez disso aí, um relatoriozinho geral tanto no ensino, pesquisa e extensão, a parte de gestão também, porque acabou que eu fiquei na vice-coordenação durante o estágio probatório (Prof. Rafael).

No que se refere aos instrumentos utilizados na ADD, a professora Lara afirma: "[…] então, seria uma avaliação de colegas de trabalho, e uma avaliação de alunos e do chefe que a gente está mais direto" (Profa. Lara).

Embora ela mencione a avaliação de colegas de trabalho, em todos os processos analisados *in loco*[48] não se verificou a presença dessa avaliação, assim como não consta tal etapa na Resolução nº 27 (IF Sudeste de Minas Gerais, 2013).

A autoavaliação docente não faz parte do processo, no entanto o professor Rafael defende sua importância para o processo: […] eu concordo que seria importante os três (autoavaliação, avaliação do chefe e avaliação discente), porque acho que tem que estar alinhado" (Prof. Rafael).

Por sua vez, o questionário discente centra-se

> […] mais no ensino, questão de comprometimento, horário, como foi minha didática, é mais relacionada à questão do ensino. A parte de pesquisa, iniciação… essas coisas, não. […] Tem as perguntas específicas que eles vão marcando, acho que naquele nível de zero a cinco, satisfatório… e tal (Profa. Lara).

[48] A visita *in loco* aconteceu no dia 29 de junho de 2023. Os processos de ADD foram consultados na Coordenação de Gestão de Pessoas. Foram disponibilizados tanto os processos físicos quanto os virtuais dos docentes que participaram da etapa de entrevistas.

A avaliação da chefia imediata considera

> […] qual que é o meu comprometimento com as atividades de forma geral com o *campus*, além de dar aula. É de forma geral que ele avalia, acho que não tem participação em pesquisa, não (Profa. Lara).

Sobre a relação existente entre a ADD e os processo de avaliação da Educação Superior, verificou-se que, pelos dados do questionário explicitados anteriormente, a maior parte dos docentes não reconheciam essa relação. No entanto, a professora Simone, com experiência em atividades de gestão, destacou que, para a avaliação do curso,

> […] tinha que constar no PPC do curso o corpo docente com sua respectiva titulação e produtividade nos últimos cinco anos. Então, a gente sabe que esses são indicadores que são valiosos num processo de avaliação de desempenho docente (Profa. Simone).

E sugere mudanças no processo de ADD para fins de progressão e/ou promoção na carreira:

> Então, acho que o olhar da instituição também tinha que modificar o próprio processo, instrumento de avaliação, da progressão […]. A minha sugestão, talvez, é que no instrumento tivesse uma oportunidade também de o professor fazer algumas declarações mais subjetivas, ou… não seriam declarações, seriam justificativas, por exemplo: eu não tenho muita coisa para declarar na pesquisa, por quê? Porque aí sim eu tenho como que vai ser avaliada a produtividade na pesquisa, x pontos para artigo, x pontos para orientação de iniciação científica, x pontos para participação em evento científico? Tipo, eu tenho lá a pontuação, mas tenho também a justificativa. Essa justificativa seria, por exemplo, o professor tem que atingir na pesquisa no mínimo 5 pontos, mas ele só atingiu 3, mas lá na justificativa ele está declarando que nos últimos dois anos, ele teve um volume maior de orientandos na extensão, que tomou mais tempo, e ele não conseguiu se envolver mais com a pesquisa, entendeu? (Profa. Simone).

A professora destaca, no entanto, que não se faz necessária a proposição de um novo instrumento de avaliação:

> […] ah, mas então por que que você não sugere fazer um instrumento de avaliação só para isso? Não precisa, a progressão de carreira já faz isso. Ela já coleta dados. Sobre quem está produzindo e onde (Profa. Simone).

É necessária, na opinião dela, uma exploração em profundidade dos dados coletados nesses processos, tal como revela a crítica feita pelo professor Joaquim: "[…] eu acho que não basta você usar algum tipo de instrumento ou alguns tipos de instrumento e depois deixar a coisa rolar, entendeu?" (Prof. Joaquim).

Os depoimentos corroboram o entendimento de que a ADD precisa converter-se não em um instrumento exclusivamente de controle sobre o trabalho docente, mas deve

> assegurar o desenvolvimento profissional, e não apenas como mecanismo para o pagamento recompensas financeiras ou aplicação de sanções. Não se pode constituir sistemas de avaliação do desempenho que desconsidere toda a complexidade envolvida na prática profissional docente, as condições de trabalho, os diferentes contextos em que se realiza, que não se reconheçam fatores importantes da carreira como a experiência profissional, a qualificação obtida pelo trabalho e que ignore as variadas dimensões em que a prática do ensino se desenvolve (Zatti, 2017, p. 157-158).

Ou seja, o processo de ADD precisa, de fato, converter-se em avaliação, entendida como o levantamento de dados, e sua interpretação deve ocorrer à luz do contexto, orientando o planejamento mais amplo da IES, das coordenações de curso e dos docentes envolvidos.

III – O uso dos resultados da Avaliação de Desempenho Docente

Segundo os dados obtidos com a aplicação do questionário docente, a ADD é percebida por 80% dos docentes, ou seja, 20, como um instrumento de controle das atividades desenvolvidas, sendo que, para 52%, ou seja 13, ela se converte em um mecanismo para bonificar aqueles que obtêm os melhores resultados. No entanto, para 68% dos docentes, ou seja, 17, reconheciam o potencial que esse instrumento possui de orientar o docente em sua formação continuada. Portanto, os dados revelaram que a prática da ADD na instituição tem como objetivos principais a regulação, o controle e a bonificação, por meio de avanços na carreira. No entanto, eles também permitiram a elaboração de uma hipótese que pode ser verificada a

partir dos dados das entrevistas: a ADD poderia ter sido tomada em momentos específicos, ou por alguns membros da comunidade acadêmica em seu sentido formativo, visto que um percentual significativo, 68% dos docentes, reconhecia o potencial formativo dessa avaliação.

O resultado da ADD foi o aspecto que concentrou o maior número de manifestações dos docentes, indicando, portanto, um dos pontos mais relevantes para eles. De maneira geral, os professores se manifestaram quanto ao *feedback* recebido ou não nesse processo, quanto à possibilidade de seu uso formativo, quanto ao uso regulatório e quanto à participação da instituição, em especial no que se refere à divulgação e ao controle.

As manifestações docentes revelam, de maneira geral, a ausência de *feedbacks* para os docentes e para os coordenadores. No entanto, alguns docentes salientam ter recebido esse retorno em algum processo de progressão e/ou promoção na carreira, demonstrando, portanto, que não se trata de um procedimento sistematizado:

> […] olha, sendo bem sincera… eu tive esse retorno uma vez (Profa. Luísa).

> […] porque na última eu nem tive retorno, só falou lá é que a minha progressão, no caso foram dois anos que a minha avaliação foi finalizada e pronto, tipo assim, eu não sei nada, nada dela (Profa. Lara).

> […] sobre estar na gestão e ter dado algum *feedback* sobre a ADD. Mas não em relação à avaliação docente em si, aquele questionário que é feito para promoção e progressão mesmo (Prof. Álvaro).

> […] principalmente por estar na coordenação… se tivesse [algum *feedback* para coordenadores] eu acho que saberia, então não vejo nenhum envolvimento de se preocupar: “oh, os professores tais tiveram baixo desempenho” (Profa. Lara).

Aqueles que manifestaram ter recebido retorno da ADD o tiveram após o processo finalizado, e não há indícios nos depoimentos de que esse seja um momento interativo entre os avaliados e os que o avaliaram ou entre aqueles e a comissão ou chefia imediata:

> […] mas todo professor tem que terminar essa avaliação, ele é chamado (Profa. Aline).

> […] da que eu tive só com o chefe imediato. Foi com ele. Ele chama, mostra, ele apresentou, então é só com ele (Profa. Lara).
>
> […] li, concordei, passou para frente e tudo joia, e…vida que segue, não teve discussão nenhuma (Prof. Rafael).
>
> […] olha, quando a gente faz a avaliação, o relatório para progressão, eles dão para gente um retorno sobre a avaliação dos estudantes, porque a avaliação do relatório de atividades, ela, normalmente, nem é questionada (Profa. Amélia).
>
> […] aí tive acesso a todas as etapas da avaliação, fui convidada à conferir a avaliação, e se tivesse alguma dúvida, algum questionamento, eu poderia me manifestar naquele momento (Profa. Simone).

Nota-se, portanto, que o *feedback* da ADD é mais um processo burocrático, de prestação de contas, com vistas a cumprir um objetivo regulatório de progressão e/ou promoção na carreira. No entanto, os docentes identificam que esse momento está revestido de potencialidades, por sua relevância e pela capacidade de orientar melhorias na prática docente:

> […] porém, na minha opinião, seria interessante, sim, ter esse retorno: “olha, vamos avaliar como que está o trabalho, vamos conversar sobre” (Profa. Luísa).
>
> […] ela me apresentou a avaliação, a porcentagem que eu tirei, o quê que foi avaliado. Tive um retorno até para a gente pensar se eu preciso melhorar ou não (Profa. Lara).
>
> […] como comentei com você, há alguns anos atrás, em outra gestão, teve esse momento que eu sentei com a diretora na época e a gente foi pontuando, foi perpassando os tópicos de avaliação dos discentes, que foi muito bacana! Mas não tem mais essa prática. […] Mas, em situações pontuais, às vezes divergências que a gente sabe que acontece, isso é normal. Então seria até uma das formas que a gente utiliza para intervir, para fazer alguma intervenção, para tentar solucionar o caso (Prof. Álvaro).
>
> […] não sei se é para todos os professores, mas, para mim, particularmente, é importante o que eles trazem na minha avaliação, e como que isso pode influenciar a minha forma de dar aula, a minha prática docente (Profa. Amélia).

Da mesma forma que falta ao processo de ADD a consolidação da etapa de *feedback*, sendo essa uma ação pontual e, muitas vezes, burocrática, os depoimentos dos docentes explicitaram a ausência de uma ação institucionalizada,

por parte dos gestores, com o potencial de provocar mudanças nos índices obtidos pelos docentes:

> […] mas nunca houve, e aí eu falo, desde que eu estou no Instituto Federal, que é desde 2011, nunca houve uma ação institucional, no sentido de melhorar esses índices dos professores. […] Olha, eu vejo isso mais solto. Não vejo que existe uma iniciativa institucional no sentido de melhorar esses indicadores, não (Profa. Amélia).

A ausência de *feedbacks* de maneira sistematizada e dialogada aponta para o uso dos resultados numa perspectiva mais reguladora e de prestação de contas de um processo cujo objetivo principal é a concessão ou não da progressão e/ou da promoção na carreira:

> […] mas fica tudo, como eu te disse, no papel. Não senta e dialoga, não (Profa. Luísa).
>
> […] O intuito dessa avaliação é mesmo para progressão e promoção mesmo, nada além disso (Prof. Álvaro).
>
> […] Não vou generalizar, mas acho que boa parte sim. É uma prestação de contas. […] É para cumprir algo institucional, que deve ser feito (Prof. Rafael).
>
> […] a direção até pensar nesse sentido de dar esse retorno, para nós de qual que é o papel dessa avaliação, além dessa parte mecânica de obrigatoriedade. Se não fica parecendo que é obrigatório avaliar a cada dois anos e a gente está fazendo o nosso papel de avaliar, mas não importa o resultado. (Profa. Lara)
>
> […] São só para cumprir tabela, mesmo. Essa é a ideia, a noção que eu tenho, porque nunca soube de nenhuma ação que a gestão educacional, a direção geral ou a diretoria de ensino, alguma ação que tenha sido feita em função de algum resultado negativo, de algum tipo de avaliação. Então, me parece que não. Não serve para controle nenhum, não (Profa. Simone).

Soma-se a isso a expressão dos resultados apenas em termos quantitativos, o que, para os docentes, torna se um limitador para a compreensão da realidade:

> […] olha: a professora tirou 49,6… o quê que é 49,6 para mim? Nada. Para a gestora 49,6 é um número bom, porque está em 64. Mas, para a escola, para a instituição o quê que esse 49,6 significa? Nada (Profa. Aline).

> […] mas eu acho que de fato a ideia que as pessoas têm de avaliação, seja do que estiver sendo avaliado é de que avaliação é algo para mostrar um resultado numérico, é para quantificar algo e a partir dessa quantificação falar se está bom ou ruim (Profa. Simone).

A adoção de resultados exclusivamente com fins regulatórios e baseados apenas em dados quantitativos representa um limite para o potencial formativo que a ADD pode assumir na instituição. A ausência de *feedbacks* aos professores, tal como identificado por Jardilino, Sampaio e Oliveri (2021), inviabiliza momentos de discussões e de reflexões sobre as práticas dos docentes, tanto no ensino quanto na pesquisa, extensão e gestão institucional.

Embora usadas para fins regulatórios e de prestação de contas, os docentes não identificaram ações de responsabilização ou de punição em função dos resultados obtidos na ADD:

> […] ou, tipo assim, isso fica só uma cobrança: você teve baixo desempenho, para você pensar na próxima avaliação, e fica por conta do professor pensar sozinho o quê que ele vai fazer nesses dois anos (Profa. Lara).

> […] então eu não vi e nem ouvi relatos de alguém que tenha sido reprovado nisso, nesse processo (Prof. Álvaro).

> […] e já foram pessoas com notas ruins, está lá na pasta dela, e ela não tem essa percepção: que está na pasta dela. E foi, porque ela se recusou, mas é um ou outro, graças a Deus. Eu acho que a maioria está para melhorar, graças a Deus (Profa. Aline).

> Então o professor ele comprova: ele tem um tanto de horas aula e ele tem o tanto de horas que é para ele se dedicar a esse tipo de atividade, mas nunca vi nenhum tipo de sanção ou mesmo de bonificação para os professores que alcançam mais horas de trabalho ou um melhor desempenho (Profa. Amélia).

> Não sei se isso seria uma visão muito meritocrática, mas eu acho que isso seria um mecanismo, por exemplo, de não banalizar a progressão. […] o cara dá as duas aulinhas dele, e uma hora e meia, vai ali e vai embora. Sabe, é triste. Mas, por quê? Porque ele tem a certeza de que a progressão está garantida. Ele vai progredir. Então, assim, essa avaliação de desempenho ela é meio mentirosa (Profa. Simone).

A ausência de ações de responsabilização, bonificação (para além da concessão da progressão e/ou promoção) ou punição mediante o resultado da ADD vai ao encontro da constatação de que a instituição não exerce nenhum tipo de

controle ou de divulgação desses resultados, ou seja, finalizado o processo de progressão e/ou promoção na carreira, não se identifica nenhuma ação institucional *a posteriori.* Perguntados sobre o controle e divulgação institucional dos resultados da ADD, os professores afirmaram:

> […] que seja explícito, não. […] Pode ser que eles façam, mas isso não aparece para nós, professores, que estão fazendo por esse motivo (Profa. Lara).
>
> É focado no termo a sua avaliação de desempenho, associando lá ao que eu peço para a progressão, não (Profa. Luísa).
>
> É…você fala… divulgar de forma ampla? Não tem (Prof. Álvaro).
>
> Acredito que não. Até porque eu sei, por exemplo, é de colegas, de núcleos menores, que a Educação Física, que produzem pouco, e núcleos pouco produtivos e que não faz diferença para a instituição, exatamente porque ainda não gerou nenhum impacto negativo relacionado àquele curso ou relacionado aos cursos que aquele núcleo atende, então eu acho que não, acho que não tem (Profa. Simone).

Quanto ao uso dos resultados numa perspectiva formativa, há, por parte dos docentes, a expectativa e o reconhecimento das contribuições que essa adoção poderia trazer para o trabalho docente.

O uso formativo dos resultados revela, na concepção dos docentes, que as críticas fazem parte do processo de busca de melhoria do trabalho:

> Eu sou da opinião que, se a gente desenvolve o nosso trabalho, cumpre a nossa parte, recebo muito bem quando chegam críticas que considero que vão proporcionar uma melhoria do meu desempenho (Profa. Luísa).
>
> […] mas, assim, a expectativa mesmo, de verdade, é esperando críticas mesmo, esperando críticas no sentido também construtivas e tentar discernir disso daí o quê que é para construir, o que não é para construir. […] eu acho que depende muito do professor nessas situações, mas a maioria deles assim, mesmo que num primeiro momento, às vezes, não achem legal, porque críticas, principalmente ao nosso trabalho, às vezes num primeiro momento a gente não recebe com bons olhos […] mas a partir do momento que aquilo se torna uma prática mais corriqueira, mais comum e eles percebem o intuito daquilo, que não é um intuito punitivo, é de fato um intuito para de fato melhorar (Prof. Álvaro).
>
> […] mas, às vezes, é bom ter pelo menos um ponto institucional para mostrar, falar assim: “olha, você está em um caminho assim…” que

> às vezes está legal ou às vezes é um caminho que a gente podia melhorar, então ter esse retorno eu acho que seria importante, sim (Prof. Rafael).
>
> […] porque até hoje tem professor que fala assim: “olha, estou precisando de fazer um curso de capacitação pedagógica”; “professor, eu não estou conseguindo fazer a minha avaliação com os alunos, estou precisando de melhorar essa avaliação” (Profa. Amélia).
>
> Até a nossa conversa aqui está me fazendo pensar nisso. Até depois vou procurar saber se realmente tem esse direcionamento, se a avaliação tem esse direcionamento depois, porque: para quê que eu estou avaliando, então? Qual o sentido dessa avaliação? Igual a gente pensa na avaliação do estudante, se não a gente está fazendo igual a avaliação de sala de aula não é? Se a gente não tem esse retorno, então eu acho válido, ver ali quais são as dificuldades que os professores estão tendo o quê que precisa melhorar e direcionar isso pensando nos cursos, numas rodas de conversa, algumas atividades de forma geral para o *campus*, acho que seria válido esse olhar para a avaliação (Profa. Lara).

Numa perspectiva formativa da ADD, em especial no que se refere aos resultados, “[…] seria interessante se fosse realmente dialogado mesmo (Profa. Luísa)”.

Nas oportunidades em que foi possível dialogar,

> […]lembro que foi até bacana, porque aí a gente sentou e conversou. Ela me mostrou alguns pontos que estava em deficiência, aí a gente ainda conversou algumas alternativas de repente que a gente poderia estar lançando mão para estar melhorando, estar utilizando aquilo, achei muito bacana! (Prof. Álvaro).
>
> […] e aí vai sentar com ele, eu acho que é uma volta para ele. Quando fazem isso comigo, eu gosto muito, porque eu vejo os pontos que eu, às vezes não percebo, eu não percebo às vezes eu acho que está ótimo, e não está (Profa. Amélia).

Uma ADD formativa, além dos espaços coletivos de reflexão, permite ao docente se debruçar sobre o seu desempenho de maneira contextual, ou seja, levando em conta os limites e as possibilidades que o meio em que está lhe oferece nesse processo. Para a professora Luísa, trata-se de

> […] uma ferramenta para você refletir sobre o seu trabalho ali. Se houve alguma situação, algo que não está tão favorável assim na sua avaliação é porque tem algo que talvez possa ser melhorado (Profa. Luísa).

E que pode, segundo a professora Simone, explicitar

> […] como resultado… a triste clareza de que eu não fiz porque eu não me atentei aquilo ali. Passou, não entrou como meta, eu me esqueci (Profa. Simone).

Para ser de fato formativa, a ADD, precisa destacar os elementos da realidade e os diferentes contextos em diálogo com os resultados. Nesse sentido, o professor Álvaro manifesta suas expectativas:

> É a expectativa… eu tento enxergar a realidade, eu não gosto de trabalhar muito assim com ilusões, achar que eu vou ter uma coisa perfeita, uma coisa ótima, porque a gente sabe que em nenhum lugar é assim e o nosso não é assim, então eu prefiro aguardar (Prof. Álvaro).

Para a professora Simone, conhecer o contexto do professor torna-se um facilitador na proposição de recomendações com vistas a melhorar o trabalho docente:

> Fui solicitada, diante do conhecimento que tinha na coordenação da situação, daquela situação em especial do contexto do professor, a recomendar, a sugerir pontos, aspectos relacionados à didática e metodologia do professor (Profa. Simone).

Por fim, para os docentes entrevistados, uma ADD formativa se orienta por princípios qualitativos:

> […] então, acho que essa avaliação tem que ser mais humana, menos estatística. Porque estatística o mundo está cheio: COVID mata tantos […], feminicídio […]. Acho que essa avaliação tem que ser mudada, tem que deixar de ser número e tem que ser mais humanizada, mas eu ando com muita esperança. Acho que nós estamos caminhando… o povo está começando a enxergar isso (Profa. Amélia).

> Eu acho que importa. Porque a gente questiona muito, às vezes a questão da participação de um professor, igual você falou, no envolvimento dele, e aí a avaliação é uma forma de mostrar para ele: você precisa melhorar nesse sentido, mas se ficar só nos números, ali só na porcentagem, ah, você tirou 60% na sua avaliação, mas o quê que é esse 60%? 60% em que? (Profa. Lara).

Os depoimentos revelam que os professores carregam expectativas em relação à ADD. Para eles, é possível que a ADD contribua revelando aspectos do seu trabalho que no dia a dia não são por eles captados ou percebidos:

> Da primeira vez que eu tive a avaliação? Então, não tive pontos negativos, mas a primeira vez que tive o retorno foi importante para eu ver que eu estava no caminho certo do que eu estava fazendo em sala de aula, então nessa parte de ter esse retorno acho positivo (Profa. Lara).
>
> Então, acho que essa avaliação é muito nesse sentido, agora em relação à avaliação para progressão também, que eu comentei da avaliação dos estudantes, é interessante a gente ver o quê que os estudantes colocam sobre nós, apesar de serem critérios pontuais também, então eles preenchem são questionários (Profa. Amélia).
>
> Como eu te disse no quesito, ver esse retorno da minha avaliação para progressão, foi só essa vez. E na época o que mais me marcou foi isso mesmo, de questionarem algo que para mim estava tranquilo. Nas outras observações, assim, não tinha nada que pesasse tanto (Profa. Luísa).

Em uma ADD formativa, faz-se necessário assegurar que os docentes "tenham os recursos necessários para efetuar seu trabalho. Necessitam de tempo, recursos materiais e de apoio dos gestores e dos colegas para fazer seu trabalho melhor" (William, 2019, p. 176), toda interpretação do desempenho deve ser contextual e relativizada pelos limites e possibilidades desse contexto.

Ademais, há a expectativa de que a ADD contribua tanto para o trabalho coletivo dos núcleos docentes quanto para o planejamento individual do docente:

> […] mas eu vejo a avaliação como um todo, essa estrutura de avaliação que o IF Sudeste tem, não só o *campus* Barbacena, o IF Sudeste como um todo, eu a vejo como positiva, eu acho que ela tem ajudado, sim, os núcleos, os professores (Profa. Aline).
>
> […]acho que a contribuição que isso dá para minha própria prática docente é que eu busco ter todos esses indicadores, atender a todos esses indicadores. Não porque eu preciso ter um ponto x, ter uma pontuação tal, como eu comentei, isso não existe, mas no sentido de que, acho, isso também é o meu papel, não só dar aula (Profa. Amélia).

Destaca-se que o maior número das manifestações sobre as expectativas docentes em relação à ADD voltou-se para os seus aspectos formativos. Os

professores esperam que a ADD seja indutora de melhorias na prática pedagógica[49] docente, em especial quando se toma como referência a avaliação realizada pelos discentes:

> De maneira pessoal, a experiência que eu tive de ver o resultado daquela avaliação que os discentes fizeram sobre mim eu considerei muito positiva porque citam pontos que às vezes você acha que está bacana, que você está fazendo bem o trabalho e você vê que não, olha alguém relatou que isso está faltando, teve uma situação da pessoa relatar que eu fornecia pouca, pouca literatura, e isso mexeu assim, porque sempre fui de trabalhar com muito artigo, sabe? Porque eu sou da área técnica de química, e eu falei: "gente, se alguém está falando isso, é porque ainda está faltando alguma coisa". E isso a gente acaba só tendo essa visão, se a gente mesmo pedir uma avaliação para os alunos ou se tiver acesso a essa. E talvez nessa eles tenham até mais liberdade para expressar porque vai chegar até nós sem a gente rotular, sem a gente saber quem emitiu aquela opinião (Profa. Luísa).
>
> Não sei agora se pós-pandemia, se eles vão manter os formulários ou vão voltar as reuniões com os estudantes, porque aí assim acaba que a gente tira coisas interessantes, que acaba contribuindo para gente revisar metodologias de ensino (Profa. Amélia)
>
> Então, você olha: está muita coisa, está apertado, então assim às vezes consigo identificar uma dificuldade que o aluno está tendo em relação à forma que eu estou conduzindo a disciplina e melhorar aquilo. Então, o principal ponto de vista, para mim, que tem que ter na disciplina é o aluno (Prof. Rafael).

Os professores esperam ainda que, por meio da ADD, seja desencadeado um processo reflexivo do próprio trabalho docente visando a realização de diagnóstico, de planejamento e até a indicação de ações de capacitação:

> Sou muito esforçada na minha prática docente e sempre que recebo alguma informação ou que eu percebo algum comentário, tento já trazer às reflexões (Profa. Luísa).
>
> Acho que a progressão, esse processo de você sentar e juntar o quê que você fez naqueles dois últimos anos em cada uma dessas esferas de ação dentro do Instituto, te proporciona uma reflexão de para onde você está caminhando, e o quê que você está fazendo e se você está fazendo muito ou se você está fazendo pouco (Profa. Simone).

[49] Por prática pedagógica, entende-se a ação intencional do docente que contemplam, tal como considerado por Franco (2016, p. 547), "desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno".

> […] essas atividades que a gente tem que fazer de capacitação, isso já é meu perfil, de estar fazendo e tal. Então, talvez, para outro professor, essa avaliação de desempenho servisse para o professor pensar que ele tem que se capacitar, fazer um curso, participar de pesquisa (Profa. Lara).

Por fim, para que de fato a ADD se constitua em um momento formativo no interior das IES, é preciso considerar, tal como William (2019, p. 195), que tanto os professores quanto os gestores precisam compartilhar os mesmo “conceitos implícitos de qualidade que os qualificadores compartilham quando concordam sobre a qualidade”, ou seja, os entendimento sobre o que se nomeia qualidade deve ser amplamente conhecido por todos, para que não haja divergência entre quem avalia e quem é avaliado.

Além das expectativas sobre a ADD, os depoimentos dos professores revelam desafios ou dificuldades a serem enfrentados. Os desafios podem ser: por negligência educacional, coletivos ou ainda institucionais. Para a professora Simone, a ADD é negligenciada, de maneira geral, em todo o setor educacional. Em seu depoimento, explicita-se uma crítica voltada para a produtividade avaliada em função do volume de publicações, que nem sempre encontra-se atrelada à relevância dessas. Ainda, a professora questiona os objetivos da produção acadêmica: para quem? Para quê? São questões que atravessam o seu relato:

> […] parabéns pela sua iniciativa em estudar algo que eu vejo que ainda é muito negligenciado e desvalorizado no âmbito educacional de modo geral, não só nos Institutos, mas nas escolas públicas, privadas, universidades. Acho que, principalmente nas universidades, a avaliação serve só para dizer se você atingiu a meta estabelecida pelo programa, e se isso vai te tornar merecedor de um quantitativo de um orçamento x ou y. E esse orçamento… nesse nem sempre está sendo atribuído à qualidade, e sim ao volume do que está sendo produzido ou ao Qualis. Uma coisa que eu acho a avaliação da CAPES pelo Qualis, a gente produz para quem? Para própria comunidade científica, para CAPES é isso, eu tenho que produzir para própria comunidade científica, porque eu tenho que produzir para as revistas que têm o Qualis mais alto […] Então, eu acho que se você conseguir sensibilizar os seus leitores, inclusive nas suas produções acadêmicas, para um novo olhar para a avaliação, isso vai ser muito importante, sensibilizando, inclusive, a comunidade científica, porque você vai ter que produzir algo reconhecidamente científico, o resultado desse seu processo será avaliado, você será avaliada, o seu produto será avaliado (Profa. Simone).

Entre os desafios coletivos estão: a sensibilização do corpo docente para a abertura ao diálogo e à construção de novas propostas e a ausência de participação dos coordenadores de curso nos processos de ADD dos professores sob sua coordenação:

> Eu tenho medo dessa conversa, porque tem cursos que os núcleos sentam contigo e falam “vamos mudar”. Agora, tem uns que já são os donos da verdade, então é complicado. É um desafio (Profa. Aline).

> Só que eu não sei como estão os outros professores, eu sou coordenadora e em nenhum momento… e nem participo da avaliação de nenhum professor, até hoje não fui procurada, por exemplo, para avaliar professor que dá aula no curso de licenciatura, não. […] Já estou há três anos na coordenação. Fiquei dois anos e agora já estou no segundo mandato, quer dizer, faz três anos que eu estou na coordenação, e nesses três anos nunca participei de avaliação de professor, não (Profa. Lara).

No que se refere aos desafios institucionais, o principal destaque foi dado pela professora Amélia. O seu depoimento revela os limites da submissão dos IFs aos mesmos critérios a que estão submetidas as universidades federais, dentro da política do Sinaes:

> […] não tem um critério predefinido, mas no sentido do próprio desempenho do professor no sentido de um desenvolvimento pessoal mesmo, aí é muito desafiador… a gente fazer, cumprir esses critérios, estando dentro do Instituto Federal é uma coisa que é muito difícil, muito difícil (Profa. Amélia).

Pelo o exposto nos depoimentos dos docentes sobre o uso dos resultados da ADD, é possível perceber uma prática real daquela avaliação, mas também uma expectativa, um vir a ser daquela avaliação, é possível que se ampliando os espaços coletivos de reflexão sobre a ADD consigam explorar o seu potencial formativo não só para os docentes, como também para o IF.

6.2.1 O contexto de produção do texto da política de Avaliação de Desempenho Docente no IF Sudeste MG – campus Barbacena

O ciclo de políticas elaborado por Ball e colaboradores foi tomado nesta pesquisa como referencial teórico metodológico para a compreensão da política da

ADD no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena. A abordagem do ciclo parte da premissa de que as políticas sociais e educacionais possuem um comportamento dinâmico, não linear e interativo entre os indivíduos e seus contextos. Nessa abordagem foram identificados por Ball e colaboradores três contextos principais: o de influência, o de produção do texto da política e o de prática. Posteriormente, em uma revisão do ciclo, foram identificados outros dois contextos: o de estratégias política e o de resultados, sendo aceita, pelo autor, a incorporação desses últimos aos primeiros.

No IF Sudeste MG, como já explorado, a ADD está regulamentada pela Resolução nº 27 (IF Sudeste de Minas Gerais, 2013), e é condição para que os docentes avancem na carreira de professor da EBBT. A ADD, tal como discutida no Capítulo 3, foi incorporada à carreira de magistério como condição para concessão de promoção e/ou progressão, a partir da influência de organismos internacionais que elaboraram e financiaram projetos para a educação nos diferentes países.

O texto da Resolução[50] nº 27 (IF Sudeste de Minas Gerais, 2013) foi proposto considerando: a necessidade de adequar, na proposta de um regulamento, tal como solicitado pela CPPD, as “atividades específicas de desempenho para progressão e promoção dos professores EBTT”; a urgência por resposta demandada dos processos de progressão por desempenho dos docentes do IF Sudeste MG. O texto daquela resolução autorizou as seguintes ações às SPPDs: avaliar o desempenho docente no interstício de dois anos; e tomar por base os critérios, em anexo àquela resolução, no processo de ADD. A única menção à participação do coletivo docente no texto da resolução se deu justamente na demanda apresentada pela CPPD de adequação das atividades a serem consideradas no processo.

Os docentes, após preencherem o relatório descritivo das atividades realizadas no intervalo de dois anos, o protocolam junto à SSPD. Posteriormente, são incorporados ao processo a avaliação feita pelos discentes e um sucinto relatório da CGP, que presta informações sobre afastamentos e faltas. Com todos os documentos reunidos, a chefia imediata emite parecer,

> […] considerando a assiduidade, a pontualidade, a responsabilidade, a qualidade do trabalho docente […] atribuiu-se o seguinte resultado: ( ) aprovada a progressão funcional solicitada pelo mesmo; ( )

[50] Os anexos da Resolução nº 27 (IF Sudeste de Minas Gerais, 2013) podem ser consultados no Anexo F.

> reprovada a progressão funcional solicitada pelo mesmo (IF Sudeste de Minas Gerais, 2013).

Destaca-se, no entanto, na parte introdutória do questionário discente, o esclarecimento feito àqueles que responderão: “os dados darão aos professores condições de refletir sobre sua produtividade com relação ao ensino e de replanejar suas atividades de modo que favoreça o processo de ensino-aprendizagem” (IF Sudeste de Minas Gerais, 2013). Nota-se no texto a presença de uma linguagem própria do mercado, como na adoção do termo “produtividade”, ao lado de uma perspectiva mais formativa de reflexão individual e de replanejamento de ações que favoreçam tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Evidencia-se, no principal documento orientador da ADD do IF Sudeste MG, a presença de uma avaliação com o objetivo estritamente regulatório de progressão e/ou promoção na carreira. Os critérios considerados pela chefia imediata servem a quase que exclusivamente à prestação de contas e podem ser verificados por relatórios emitidos pela CGP. Segundo Ball (1994), no texto da política alguns termos podem assumir diferentes sentidos, causando mais dúvidas do que compreensões, esse é o caso, por exemplo, da deliberação da chefia imediata sobre a qualidade do trabalho docente. Ao longo de toda a resolução, não se explicita em maior ou menor grau a que se refere essa qualidade, nem tão pouco quais seriam os indicadores dela. Essa ausência pode trazer ao processo um grau de subjetividade que comprometa não só os resultados, como também a relação entre os avaliados e sua chefia, posto que na indefinição do termo cada um dos envolvidos atribui o seu significado conforme seus interesses. Se, por um lado, não se encontram restrições legais, na resolução, para que a ADD seja também considerada em sua dimensão formativa, a ausência de *feedback* da chefia imediata dificulta a identificação, a reflexão e o diálogo coletivo sobre as fragilidades e as potencialidades indicadas pelos resultados da ADD.

Além do objetivo regulador da carreira docente, na política do Sinaes, a ADD é parte da etapa da autoavaliação institucional e da avaliação dos cursos de graduação. Nesse sentido, verificaram-se os documentos oficiais da instituição que servem de base para aquelas avaliações, entre eles: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014/2-2020 (IF Sudeste de Minas Gerais, 2014), Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Educação Física (IF Sudeste

de Minas Gerais, 2015), de Licenciatura em Ciências Biológicas (IF Sudeste de Minas Gerais, 2020) e de Licenciatura em Química (IF Sudeste de Minas Gerais, 2021), pois são referência na avaliação do Sinaes.

Verificou-se no PDI documento fundamental na avaliação da Educação Superior em sua etapa institucional, que a ADD encontra-se ausente. No entanto, identificou-se que

> O processo de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional […] tem por objetivo garantir, de forma ampla e permanente, a melhoria da qualidade do ensino, pesquisa e extensão, observando, sempre, a necessária adequação e otimização da sua infraestrutura, a contínua capacitação de seus servidores e a modernização da tecnologia educacional […] (IF Sudeste de Minas Gerais, 2014, p. 336).

A citação em destaque, embora não trate da ADD propriamente dita, caracteriza o processo em que aquela avaliação se insere, concebendo-o como um processo de avaliação processual, contínua e diagnóstica capaz de subsidiar o planejamento institucional de ações futuras, ou seja, uma avaliação que se aproxima do uso formativo de seus resultados.

Por sua vez, os PPCs retomam, resumidamente, o conteúdo da Resolução nº 27 (IF Sudeste de Minas Gerais, 2013). No entanto, no que se refere à avaliação dos cursos, os PPCs adotam um texto-padrão, afirmando que a avaliação deve ser realizada de forma participativa, coletiva, crítica e sem ameaças, uma oportunidade de transformação dos sujeitos envolvidos, mas também da instituição, um processo, caracterizado como permanente, em que a avaliação se converte em um instrumento para identificar problemas, corrigi-los e introduzir mudanças em prol da melhoria imediata da qualidade do ensino, mas também da instituição de maneira ampliada.

Por esses documentos orientadores da avaliação institucional e dos cursos de graduação, é possível concluir que a adoção de um texto-padrão e a não inclusão de particularidades dos cursos evidenciam, mais uma vez, o uso burocrático e regulador que a avaliação assume na instituição. Embora não haja explicitamente o uso formativo das avaliações, o entendimento de que a avaliação é processual, permanente, coletiva e livre de ameaças, de certo modo, aproxima-se da perspectiva formativa.

Pelo exposto nos documentos institucionais e considerando as contribuições de Bowe, Ball e Gold (1992), pode-se afirmar que o texto da Resolução nº 27 (IF Sudeste de Minas Gerais, 2013), bem como os documentos oficiais analisados, PDI e PPCs, não são necessariamente claros em suas definições e propostas. Os documentos carecem de definições, tais como: o conceito de ADD, o conceito de qualidade do trabalho docente, a explicitação dos possíveis usos de seus resultados e a relação que se estabelece entre a ADD e a avaliação dos cursos e da instituição.

As lacunas nos textos oficiais, tal como evidenciado pelos depoimentos dos docentes, impactam a prática da ADD na instituição, isso porque: há certa dispersão no entendimento do que vem a ser aquela avaliação, para alguns é o momento do Plano Individual do Docente (PID) ou do Relatório Individual do Docente (RID), outros consideram, operando um reducionismo, que avaliar a disciplina equivale a avaliar o desempenho docente. Com um texto lacunar, os docentes concebem a ADD como um processo desarticulado do próprio fazer docente na instituição, isso porque a ênfase em uma atividade, a de ensino, em detrimento das atividades de pesquisa, de extensão e de gestão, deixa de considerar todas as atividades básicas da carreira. Soma-se a isso o desconhecimento expresso por alguns tanto dos instrumentos utilizados nessa avaliação quanto dos critérios utilizados.

No entanto, como destacado por Mainardes (2006), na abordagem do ciclo de políticas, o texto não é só escrito, ele é colocado em prática pelos diferentes sujeitos, e nesse sentido, à luz de interpretações e de diferentes contextos, o texto é reinterpretado e reescrito. Isso faz com que os docentes não sejam apenas implementadores de políticas, mas agentes ativos, que as escrevem. Justamente por ser um texto aberto, que não restringe explicitamente, a ADD aos fins regulatórios da carreira, que se evidenciou nos depoimentos dos docentes a possibilidade, ainda que tímida, dos usos formativos de seu resultado.

6.2.2 O contexto de prática da Avaliação de Desempenho Docente no IF Sudeste MG – campus Barbacena

Para Ball (1994), as políticas, por meio de seus textos, intervêm na prática podendo provocar mudanças naquele contexto. É na prática de uma política que, segundo o autor, os formuladores perdem o controle sobre o seu texto, isso porque,

pela interpretação dos sujeitos em íntima relação com sua história e com seu contexto, a política se transforma.

A política da ADD no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena é colocada em prática por diferentes participantes: docentes, discentes, gestores e membros da SPPD. Trata-se um processo fragmentado, pois não há integração entre cada uma das etapas avaliativas. Ball, em entrevista concedida a Avelar (2016), afirmou que as palavras do texto da política precisam se converter em ações na prática dessa, e, nesse sentido, a política e a prática da ADD no *campus* demonstram certa coerência entre elas.

Os depoimentos dos docentes revelam uma prática alinhada ao texto da política, ou seja, uma prática quase que estritamente regulatória tanto no processo da ADD quanto no uso de seus resultados. Os docentes caracterizam a ADD como um momento de prestação de contas, de arquivamento de documentos comprobatórios da concessão de um direito, ou ainda como um processo burocratizado, mecânico e pouco reflexivo. Características essas também identificadas nos documentos que tratam da ADD na instituição tanto para progressão e/ou promoção na carreira, quanto na avaliação institucional e de cursos de graduação.

A ausência da relação, nos documentos institucionais, entre a ADD e a avaliação institucional e de cursos de graduação, é explicitada pelo número reduzido de docentes que reconhecem essa relação. Também não se verificaram ações institucionais de divulgação e de formação capazes de orientar todos os participantes do processo de ADD, entre eles membros da SPPD, docentes e discentes, sobre a importância de uma participação responsável e consciente, capaz de fornecer dados para a melhoria do trabalho docente e de seus cursos e da instituição de maneira ampliada.

O contexto de prática da ADD no *campus* aponta ainda para a ausência da participação de dois indivíduos capazes de fornecer elementos relevantes para a reflexão dos resultados: o docente avaliado, por meio de uma autoavaliação de seu desempenho, e o coordenador do curso, em que o docente atua, posto conhecer as condições materiais em que o docente atua, seus limites e suas possibilidades.

Por fim, o contexto de prática da ADD no *campus* encontra-se atravessado pela disputa entre dois objetivos distintos: o da progressão e/ou promoção na carreira, cujos resultados impactam exclusivamente o docente avaliado, e que tem

como elemento central na avaliação, tal como identificado nos depoimentos, o ensino e as atividades a ele relacionadas; e o da avaliação dos cursos de graduação, cujos resultados impactam na manutenção do curso de graduação, ou seja, no coletivo dos docentes envolvidos com o curso, e que tal, como identificado nos depoimentos, tem nas atividades de pesquisa, de produção e de divulgação do conhecimento a sua ênfase.

No entanto, por ações individuais, os docentes entrevistados afirmam que a prática da ADD, ainda que para fins regulatórios, na instituição permite não só uma reflexão sobre o período avaliado, como também o planejamento das ações para o próximo período; ademais, pelos resultados obtidos em especial pela avaliação discente, os docentes identificam aspectos que necessitam de sua atenção para a aquisição de novos conhecimentos, a fim de melhorarem o processo de ensino e aprendizagem.

6.2.3 O contexto de resultados da política de Avaliação de Desempenho Docente: entre o real e o vir a ser

Como já explorado em outras seções desta tese, embora a abordagem do ciclo de políticas destaque e caracterize três contextos principais: o de influência, o de texto e de prática da política, eles não podem ser isolados, e se influenciam mutuamente. Além dos contextos principais, Ball (1994) identificou ainda os contextos de resultados ou efeitos e o de estratégias políticas. No entanto, o autor aceita que esses contextos sejam incorporados ao contexto de prática e de influência respectivamente.

Nesta tese considera-se o contexto de resultados como parte do contexto de prática. No entanto, ao destacá-lo em uma seção diferente, objetivou-se alcançar maior clareza nas análises.

No contexto de resultados, investigam-se os efeitos provocados pela prática de uma determinada política, ou seja, analisa-se a capacidade dessa política de provocar mudanças na prática ou em algumas estruturas de determinado contexto. Mainardes (2006) afirma que esses efeitos podem, inclusive, modificar a política original.

Nesta seção discutiram-se os efeitos que os resultados da política de ADD no *campus* Barbacena podem provocar tanto no docente quanto em seu trabalho.

O contexto de prática ADD no *campus* indicou que os resultados daquela avaliação são tomados com fins regulatórios, aproximando-se de uma cultura performativa, em que os docentes são tanto bonificados pelo seu desempenho quanto responsabilizados pelos resultados alcançados. Ball (2002) afirma que a performatividade pode ser entendida como um mecanismo de regulação, em que se tornam possíveis estabelecer comparações, realizar críticas e exposições. Por sua vez, Augusto (2010) concebe a regulação como um mecanismo de ajuste de regras e de procedimentos que têm como objetivo final a manutenção das taxas de lucro em um sistema capitalista. Nesse sentido, a prática da ADD pode converter-se em um mecanismo de ajuste do trabalho docente com vista ao alcance de metas estabelecidas por agentes externos ao processo.

Os depoimentos dos docentes aproximam os resultados da política de ADD a uma cultura performativa, quando explicitam a ausência de *feedbacks* durante o processo que não prevê os momentos coletivos de diálogo e reflexão do docente, e deste com a chefia imediata, ou ainda com os integrantes da SPPD. O retorno ao docente, quando acontece, se dá na finalização do processo, basicamente na assinatura do processo pelo docente avaliado, para que seja encaminhado à elaboração da portaria de concessão da progressão e/ou promoção. Não há, por parte da instituição, ações orientadas, com base nos resultados da ADD, que sejam tomadas para fins de diagnóstico e planejamento das ações. Os resultados são expressos apenas em termos quantitativos, permitindo comparações com períodos anteriores de avaliação. Alguns docentes manifestaram uma postura de autovigilância de si e de seu desempenho, traçando eles próprios metas para serem mantidas ou ampliadas. Ademais, os docentes manifestam a presença de metas externas, tal como aquelas identificadas em relação ao volume de publicações.

Ball (2002) destaca que, em uma cultura performativa, encontra-se uma estrutura de vigilância e de autovigilância tanto de indivíduos quanto de instituições. Expectativas e indicadores são sempre revistos e atualizados. Entre os efeitos da cultura performativa, estão o aumento e a diversificação de atividades. O que pode ser comprovado pelos depoimentos: docentes com cargas horárias elevadas de aulas a ministrar se sentem constrangidos, por exemplo, por não apresentarem uma produção e publicação do conhecimento relevante, do ponto de vista de critérios externos, tais como o da CAPES, por exemplo.

A cultura da performatividade, segundo Ball (2010), age em duas direções: de dentro para fora, provocando no indivíduo orgulho de si pelo alcance de metas autoestabelecidas ou estabelecidas por outro, tal como revelam alguns depoimentos dos docentes que exaltam, sem questionar as condições materiais em que desempenham o seu trabalho, o seu esforço, a sua dedicação, o seu empenho em cumprir todas as atividades previstas para a carreira. Mas ela age também de fora para dentro, explicitando o conflito entre aquilo que se espera e aquilo que de fato foi alcançado: é o caso dos depoimentos que revelam certa frustração dos docentes por não conseguirem, dada a sobrecarga com o ensino, ou com as atividades de gestão, realizar as atividades de pesquisa e/ou extensão.

Apesar de uma tendência mais performativa, o contexto de resultados da política de ADD no *campus* Barbacena sinaliza para a possibilidade de um vir a ser do uso formativo dos resultados. Os depoimentos dos docentes revelam momentos pontuais, porém relevantes de reflexões e diálogos sobre os resultados da ADD, e que provocam uma reorientação de seu trabalho. A autorreflexão também é manifestada em alguns depoimentos, e nesse momento os elementos potencializadores ou limitadores do contexto são evocados, e os docentes, de maneira consciente e fundamentada, reconhecem que a identidade dos IFs em muito se difere das universidades federais, por exemplo, o que os leva a problematizar, entre outros, o fato de estarem submetidos aos mesmos critérios de avaliação da Educação Superior. Com uma reflexão mais aprofundada sobre as particularidades do IF, à luz da ADD, o contexto de resultados dessa política pode, inclusive, alterar a própria política do Sinaes, evitando que dois objetivos distintos da ADD (o da progressão e/ou promoção X da avaliação dos cursos e da avaliação institucional) se coloquem em disputa, e assim, enfrentando tal como destacado por Moraes *et al*. (2013), a generalidade dos padrões que são exigidos de todas as IES. A falta de alinhamento entre a política que criou e os IFs, e aquela que os avalia, desconsidera, portanto, as características próprias dessa nova institucionalidade.

O vir a ser formativo do uso da ADD no *campus* Barbacena será possível, tal como destacado por Gomes (2014): forem valorizados os espaços coletivos de compartilhamento de experiências; as intervenções na realidade se fundamentarem na análise dos dados já levantados em uma construção coletiva e consciente; as informações, já levantadas no processo de ADD, produzirem conhecimento sobre a realidade da atuação docente e da própria instituição.

6.3 Síntese

Neste capítulo, iniciou-se o processo de interpretação dos dados empíricos à luz da metodologia e do referencial teórico adotado. Os dados bem como as análises empreendidas centraram-se na política do Sinaes e na política de ADD, na percepção de docentes, gestores e discentes que atuam nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena.

A primeira seção, ao discutir a política do Sinaes no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, apresentou dados importantes de como a política do Sinaes tem sido vivenciada no *campus,* tanto a partir das vivências da comunidade acadêmica quanto a partir da pouca visibilidade da CPA e da SPPD. As inferências e as interpretações indicaram a presença de um Sinaes mais regulador, ao mesmo tempo em que há o enfraquecimento da avaliação naquela política. Ademais, a própria política, da forma como tem sido colocada em prática na instituição, favorece a consolidação do IF como um modelo alternativo às universidades tradicionais de pesquisa, priorizando o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão.

Na segunda seção explicitou-se o processo de ADD. Elementos do processo, assim como participações, instrumentos, entre outros, são descritos a partir dos depoimentos dos docentes. As interpretações desses dados permitiram a caracterização dos contextos de produção do texto, de prática e de resultados da política.

7 SENTIDOS DE QUALIDADE E O TRABALHO DOCENTE NO IF SUDESTE MG – *CAMPUS* BARBACENA

Este capítulo se soma ao anterior, integrando a análise dos dados empíricos da pesquisa. Em diálogo com os objetivos geral e específicos e orientado pela análise de conteúdo de Bardin (2016), segundo a lógica de construção de categorias primárias, intermediárias e finais, são abordados os sentidos de qualidade para os docentes que atuam nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, bem como se evidenciam características do trabalho docente naqueles cursos.

Quanto à organização, a primeira seção, “Qualidade docente e qualidade do trabalho docente: influências da Avaliação de Desempenho Docente”, busca captar evidências que podem caracterizar os aspectos formativos e performativos presentes na ADD praticada na instituição.

Por sua vez, a segunda seção, “O trabalho docente nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena”, discute como o trabalho docente tem sido não só intensificado, mas também precarizado em função da redução do quantitativo docente e dos instrumentos reguladores.

7.1 Qualidade docente e qualidade do trabalho docente: influências da Avaliação de Desempenho Docente

A lei que instituiu o Sinaes não define o que se nomeia qualidade na Educação Superior, nem tão pouco os documentos institucionais consultados do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena o fazem. Ademais, estudos sobre a temática, entre eles Scremin (2008) e Peixoto *et al.* (2016), explicitam que a definição de qualidade é contextual, política e polissêmica. Nesse sentido, aproxima-se do conceito à medida que, recorrendo-se ao contexto, evidencia-se o que naquele momento histórico se define como tendo ou não qualidade, como sendo ou não bom e/ou adequado.

Para compreender o que os docentes dos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena nomeiam como qualidade, na fase de aplicação dos questionários, foi lhes solicitado que indicassem entre as atividades constantes no Relatório de Atividades Docentes (RAD) aquelas que possuíam o potencial de

indicar em maior e em menor grau a qualidade de seu trabalho. As atividades docentes são regulamentadas, na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), tal como descrito na Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016 (Brasil, 2016b), e se dividem basicamente em ensino, pesquisa aplicada, extensão e atividades de gestão e representação institucional. O Anexo F apresenta o Relatório de Atividades Docentes (RAD) do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena.

A Tabela 13 explicita, com base nas atividades constantes no RAD, aquelas atividades em que os docentes percebem que a qualidade de seu trabalho torna-se mais evidente.

Tabela 13 – Atividades que expressam maior e menor qualidade do trabalho docente

(Continua)

Atividades docentes[51]	Maior qualidade (%)	Menor qualidade (%)
Atuação no ensino básico, técnico e tecnológico, em todos os níveis e modalidades (aulas presenciais e não presenciais).	84%	16%
Orientação de estudantes em estágios, monitorias, bolsas de pesquisa e inovação, bolsas de extensão, projetos integradores, trabalhos de conclusão de cursos e na pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.	88%	12%
Participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações, de teses e de concurso público.	80%	20%
Cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização, bem como obtenção de créditos e títulos de pós-graduação *stricto sensu*, exceto quando contabilizados para fins de promoção acelerada.	84%	16%
Produção científica, técnica, tecnológica ou artística.	88%	12%
Participação em projetos de inovação tecnológica.	80%	20%
Participação em atividades de extensão à comunidade, de cursos e de serviços tecnológicos.	88%	12%
Participação na gestão – exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria IFE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente.	64%	36%

[51] No questionário adaptado para o Google Forms foi apresentada uma escala linear de 1 a 10, em que 1 indica que a atividade tem o menor potencial de revelar a qualidade do trabalho docente e 10, o maior potencial. Para tabulação dos dados, os percentuais iguais ou superiores à escala 6 indicam maior qualidade e os percentuais iguais ou inferiores à escala 5 indicam menor qualidade.

Tabela 13 – Atividades que expressam maior e menor qualidade do trabalho docente

(Conclusão)

Atividades docentes[52]	Maior qualidade (%)	Menor qualidade (%)
Representação docente – compreendendo a participação em órgãos colegiados na IFE ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente, na condição de indicados ou eleitos.	64%	36%
Demais atividades de gestão no âmbito da IFE, podendo ser considerada a representação sindical, desde que o servidor não esteja licenciado nos termos do art. 92 da Lei nº 8112, de 1990.	56%	44%

Fonte: Dados do questionário docente (2021).

Os dados expressos na tabela revelam certo equilíbrio entre as atividades e o seu potencial em revelar a qualidade do trabalho docente. Para os docentes, a orientação de estudantes, a produção científica e a participação em atividades de extensão são as atividades com maior potencial para que a qualidade de seu trabalho se torne evidente. Com um percentual ligeiramente menor, a atuação no ensino e a participação em cursos ou estágios de aperfeiçoamento também podem revelar a qualidade do trabalho docente. Na sequência, são as participações em bancas e em projetos de inovação tecnológicas, as atividades capazes de evidenciar a qualidade do trabalho docente. Por fim, com percentuais menores, estão as atividades de gestão e de representação docente. Verificou-se, portanto, que as atividades relacionadas às atividades fins dos IFs, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão, são aquelas que podem revelar a qualidade do trabalho docente. Por sua vez, ainda é pouco percebida pelos docentes a qualidade do trabalho em atividades de gestão ou de representação.

Os discentes também foram convidados a indicar, entre os critérios por eles avaliados, na ADD, aqueles que possuem maior e menor potencial de revelar a qualidade do trabalho docente.

Os dados da Tabela 14 relacionam-se, exclusivamente, com as atividades de ensino, uma vez que os discentes, no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, não avaliam os docentes em atividades de pesquisa, extensão ou gestão.

[52] No questionário adaptado para o Google Forms foi apresentada uma escala linear de 1 a 10, em que 1 indica que a atividade tem o menor potencial de revelar a qualidade do trabalho docente e 10, o maior potencial. Para tabulação dos dados, os percentuais iguais ou superiores à escala 6 indicam maior qualidade e os percentuais iguais ou inferiores à escala 5 indicam menor qualidade.

Tabela 14 – Atitudes docentes que expressam maior e menor qualidade do trabalho docente na perspectiva do discente

Atitudes docentes[53]	Maior qualidade (%)	Menor qualidade (%)
A pontualidade – cumprimento do horário das aulas do início ao fim.	100%	0%
A assiduidade – comparecimento às aulas.	100%	0%
A apresentação dos objetivos, conteúdos, metodologia, instrumentos e critérios de avaliação e bibliografia.	100%	0%
O estabelecimento de relação entre a teoria e a prática.	87,5%	12,5%
A indicação de bibliografia complementar.	100%	0%
O enriquecimento das aulas com conteúdos extras.	100%	0%
Uso de exemplos e/ou ilustrações.	100%	0%
Explicações claras e precisas.	100%	0%
O conhecimento da disciplina.	100%	0%
Estímulo ao interesse pela disciplina.	100%	0%
A utilização de recursos e procedimentos didáticos diversos	100%	0%
A elaboração de provas e trabalhos de acordo com os conteúdos trabalhados na disciplina.	100%	0%
O estabelecimento e a divulgação clara dos critérios de avaliação.	100%	0%
A elaboração de trabalhos e avaliações que estimulam o raciocínio.	100%	0%
A discussão dos resultados das avaliações como mais uma oportunidade de aprendizagem.	87,5%	12,5%
A disponibilidade para solucionar dúvidas dentro e fora da sala de aula.	87,5%	12,5%
A postura adequada diante da diversidade sociocultural.	87,5%	12,5%
O cumprimento do plano de ensino.	100%	0%
As atitudes de respeito e cortesia.	100%	0%

Fonte: Dados do questionário discente (2022).

De maneira geral, os discentes consideram que todas as atividades contempladas na ADD, no questionário discente, têm o potencial de revelar a qualidade do trabalho docente. No entanto, embora com um percentual reduzido, quatro itens tiveram alguma manifestação de menor potencial em expressar a qualidade do trabalho docente, são eles: o estabelecimento de relação entre teoria e prática; a discussão dos resultados das avalições como mais uma oportunidade de

[53] No questionário adaptado para o Google Forms, foi apresentada uma escala linear de 1 a 10, em que 1 indica que a atividade tem o menor potencial de revelar a qualidade do trabalho docente e 10, o maior potencial. Para tabulação dos dados, os percentuais iguais ou superiores à escala 6 indicam maior qualidade e os percentuais iguais ou inferiores à escala 5 indicam menor qualidade.

aprendizagem; a disponibilidade para solucionar dúvidas dentro e fora de sala de aula; e a postura adequada diante da diversidade sociocultural. Verificou-se que em três dos quatros itens indicados pelos discentes como de menor potencial estão atitudes relacionadas à interação entre o docente e o discente, corroborando a ideia de que a instituição precisa voltar-se com mais atenção para o fortalecimento dos espaços coletivos e dialogados, tal como já identificado durante a análise dos dados sobre a ADD.

A Tabela 15 apresenta os dados obtidos a partir das entrevistas com os docentes. A categoria qualidade foi a segunda menor em termos de manifestações docentes, o que reforça a dificuldade enfrentada pelos participantes, para referenciar um conceito sobre o qual, segundo Dias Sobrinho (2008), ainda se tem pouco consenso.

Tabela 15 – A qualidade nos cursos de licenciatura do *campus* Barbacena

Qualidade	Qualidade na Educação Superior	Expressão de dúvida	1
	Total		**1**
	Qualidade docente	Atributos pessoais	8
	Total		**8**
	Qualidade do trabalho docente	Formação dos professores	12
		Produção do conhecimento	7
		Conhecimento do mundo do trabalho	3
		Telação teoria e prática	3
	Total		**25**
	Influência da ADD na qualidade do trabalho docente	Influência dos resultados da ADD	4
		Influência da atribuição de pesos diferentes na pontuação da ADD	3
		Alterações da prática docente após o processo de ADD	9
	Total		16
	Total da categoria primária		**50**

Fonte: Dados da entrevista (2023).

As entrevistas realizadas com os docentes revelam a ausência de discussão sobre o que se nomeia qualidade na Educação Superior. Tal constatação pode ser feita tanto em termos quantitativos, considerando que apenas 2%, ou seja, um professor, se manifestou sobre o tema, demonstrando, inclusive, algum grau de incerteza, se essa qualidade estaria vinculada aos indicadores da avaliação ou à sua

percepção individual sobre o tema: “bem, aí depende… você quer, assim, que eu te fale alguns indicadores ou pessoalmente o quê, que eu acho? (Prof. Joaquim).

A maior parte das manifestações docentes sobre a qualidade voltou-se para a qualidade do trabalho docente, talvez seja essa a forma mais concreta em que seja possível para eles definirem um trabalho com qualidade daquele que não o tenha em níveis satisfatórios. No entanto, os docentes também referiram à qualidade como a presença de alguns atributos pessoais dos docentes. Por fim, foi possível identificar, pela prática da ADD, a influência exercida por esta sobre o trabalho docente.

Ao se referirem à qualidade, em alguns momentos, os professores a fizeram pelo viés de um atributo pessoal do docente, que se interesse pelo trabalho que desenvolve, ou ainda na capacidade de despertar, no discente, o interesse por aquilo que está sendo ensinado, ou pela profissão escolhida. Há uma valorização, por parte dos docentes, na ação de construir com os estudantes uma perspectiva de futuro dentro da profissão escolhida.

> Mas como eu tenho uma experiência grande, hoje sou o professor mais antigo aqui do meu *campus*. Acho que tudo isso depende muito do interesse de cada docente (Prof. Joaquim).

> […] se o profissional consegue manter esse interesse, de correr, de buscar, de ser… não vou falar um espelho para o aluno… tenho professores que, olha, eu queria ser igual a esse professor ali. Então, esse professor que eu queria ser igual eu falo: “esse cara fez um bom papel porque eu queria ser igual a ele”. E tem o professor que você fala: “não esse professor é bem legal, mas não vou ser igual a ele não” […] mas é despertar esse interesse no aluno, na profissão. […] Acho que parte muito mais do que só fazer o aluno aprender um determinado conteúdo, porque às vezes ele sai dali e esquece aquilo, então, ou seja, é despertar mesmo essa vontade e esse interesse, de ser um bom profissional, no aluno e se aquilo está relacionado com a área dele ou não aí já é outra história (Prof. Rafael).

> […] essa escola mudou a minha vida, e mudou a minha vida em que sentido? Eu não tinha noção de futuro, não tinha noção de esperança, não tinha noção de nada, vivia a vida como todas as pessoas da minha idade, e hoje eu sei o que eu quero, e eu vou voltar nessa escola e eu vou ser professor daqui. Arrasou, eu chorei! Então, eu acho que é isso sabe? É isso. O nosso papel é esse (Profa. Aline).

Charlot (2021), ao debruçar-se sobre o conceito de qualidade da educação, argumenta que se trata de

> uma expressão que pode remeter a assuntos muito diferentes, mesmo que sejam correlacionados. Pode interrogar a pertinência das políticas educacionais. Pode questionar a organização e o funcionamento dos estabelecimentos escolares. Pode levantar a questão do comportamento, dos valores e da formação dos pais e dos docentes (Charlot, 2021, p. 10).

Nesse sentido, concebe-se também que as respostas dadas pelos docentes entrevistados sobre o que é qualidade na Educação Superior aproximam assuntos diferentes, embora correlacionados: a qualidade do trabalho docente e a qualidade do docente a partir de seus atributos pessoais. Ainda de acordo com Charlot (2021), os julgamentos de valor feito pelos docentes partem de critérios implícitos, diferentes e até mesmo contraditórios.

Perguntados se a qualidade do trabalho docente poderia se alterar ao participar de processos de ADD, alguns professores não estabeleceram essa relação. No depoimento da professora Lara, é possível verificar que a ausência de *feedback* contribui para que não seja percebida a relação entre a ADD e a qualidade do trabalho docente:

> Mas porque eu busco melhorar por conta própria, não foi por causa da avaliação (Prof. Rafael).

> Não. Indiferente. […] Então, quando eu falo indiferente, é nesse sentido, talvez por não ter um retorno mais detalhado acaba não dando tanto respaldo para gente pensar: o quê que a gente precisa melhorar, entendeu? (Profa. Lara).

No entanto, apesar de em alguns momentos não identificarem a relação entre a ADD e alterações na qualidade do trabalho, os professores afirmam que, diante de um resultado ruim da ADD, surgem preocupações, mas também uma necessidade de superação. Ademais, acrescentam que a qualidade do trabalho pode ser modificada pela experiência acumulada ao longo dos anos.

> Assim, eu vejo que a qualidade do meu trabalho tem melhorado com os anos. Não sou o mesmo professor que entrei três anos atrás (Prof. Rafael).

> Se a gente for um professor preocupado, por exemplo, eu estava conversando a pouco tempo com uma professora que ela teve um retorno que ela não gostou, e aí diretamente ela estava querendo saber o porquê que ela teve esse retorno ruim. Então isso afetou, eu entendo que, geralmente, o retorno ruim é que a gente vai ficar preocupado (Profa. Lara).
>
> Às vezes isso pode promover, sim, uma avaliação […]. Mas eu já vi professores que, com um *feedback* de aluno ou de um olhar que foi identificado um problema, que melhorou com a avaliação, então não foi algo assim institucional (Prof. Rafael).
>
> Acho que se conseguir fazer um trabalho do que é proposto pela CPA, se conseguir realmente fazer um trabalho dessa forma, acho que você consegue melhorar a qualidade do docente (Prof. Joaquim).

Sobre a qualidade no trabalho docente, as manifestações dos professores entrevistados voltaram-se para o comprometimento com a dimensão humana, ultrapassando os limites dos conteúdos e das técnicas:

> Acho que, além da preocupação no ensinar o conteúdo, tem que pensar nessa formação humana, formação cidadã dele como futuro professor (Profa. Lara).
>
> Olha, um trabalho docente de qualidade é aquele que, além da parte técnica que ele precisa transferir para os meninos, fazer os meninos entenderem por que serão futuros profissionais, eles precisam dessa abordagem metodológica, toda essa parte técnica de formação, mas acredito que o papel fundamental dele é desenvolver o lado humano, o lado do cidadão, o lado do cidadão que sabe se posicionar, ele sabe que ele precisa daquela profissão, por isso e por aquele motivo, por isso que ele está ali, ele entende o papel dele como cidadão para saber como se portar como profissional, porque de nada adianta, qualquer um de nós despejar em nossos alunos todas as teorias, toda parte técnica do mundo, a melhor, a *top* de linha, a tecnologia que ninguém tem no mundo. De nada adianta ele sair daqui com todo o conhecimento técnico, científico e tecnológico, de nada adianta se ele não for um cidadão do bem, se ele não tiver esse lado humano, se ele não tiver empatia, não adianta (Profa. Amélia).

Um trabalho capaz de compreender a realidade com a qual se está trabalhando, primando pelo relacionamento humano:

> […] aqui a gente […] tem um público específico, que trabalha à noite, a gente tem um público que mora em cidade vizinha, então às vezes gasta uma hora pra chegar no IF, gasta uma hora, uma hora e meia pra voltar para a casa, então, assim, eu não estou ali como professora só pra passar o conteúdo ou não, mas entender essa

> realidade do aluno que eu recebo, me adequar como professor a esse perfil do aluno que eu tenho e ainda pensar na formação dele mais completa. Na formação profissional de conteúdo, mas também na formação dele humana. De como que ele futuramente, como professor, como que ele vai receber esses estudantes dele também. E também envolver ele com o grupo que ele vai trabalhar. No caso aqui pensando no estágio… está sempre envolvido com ele nessa parte (Profa. Lara).
>
> A instituição não precisa de números, precisa de qualidade. E essa qualidade ela está muito voltada para o relacionamento humano, é o que está faltando sabe? (Profa. Amélia).

Ademais, o trabalho docente de qualidade deve se comprometer em manter e fomentar projetos de vida, ou seja, manter ou provocar expectativas positivas em relação ao futuro e à atuação profissional:

> Difícil de responder, pois a gente chegou aqui hoje, no primeiro dia de aula, a gente teve uma palestra de recepção dos calouros, e aí a Direção de Ensino fez uma dinâmica lá diferente e chamou os alunos. Escolheu três alunos aleatórios e perguntou se tinha algum voluntário e chamou eles lá na frente. O auditório lotado e um deles respondeu: “o meu sonho é ser professor”. Aí todo mundo olhou para ele. Acho que um profissional de qualidade é alguém que consiga manter esse sonho (Prof. Rafael).

Os depoimentos revelam ainda que a qualidade do trabalho docente está diretamente relacionada à formação dos professores para as licenciaturas.

> Como eu definiria? Olha, primeiro pela formação dos próprios docentes, que tenham uma formação adequada para função. […] E essa questão que eu relatei, da qualificação em si, hoje eu não vejo ela como um problema, porque a gente tem professores capacitados nas diferentes áreas. Agora, vai fazer 12 anos que estou aqui, então, ao longo desses 12 anos, foi se estruturando em termos de corpo docente, então acho que isso é uma coisa que foi superada (Profa. Luísa).
>
> A questão das licenciaturas, um dos focos principais, é a formação docente, então acho que o professor deva ter essa formação de licenciatura mesmo e ser mais voltado para o aspecto pedagógico (Prof. Álvaro).

Por fim, a qualidade do trabalho docente mantém relação com a capacidade dos professores de produzirem conhecimento:

> Acho que seria exatamente isto: o professor entender a disciplina dele como um laboratório onde ele vai fazer ali experimentações, que ele vai associar os conceitos teóricos que ele precisa acessar e passar para o aluno, mas que, ao incorporar esses conceitos teóricos em ações voltadas para a extensão e para a pesquisa, ele vai formar o professor que vai desenvolver um pouco daquele olhar de professor pesquisador, dele entender que a aula dele não é um espaço apenas pra acesso ao conhecimentos sistematicamente produzido, é um espaço para também produzir novos conhecimentos. […] Então, acho que o ensino de qualidade, o trabalho docente de qualidade, é quando o docente entende que ele não está ali meramente para repassar ao aluno ou para dar acesso ao aluno ao corpo de conhecimento específico. […] Então, acho que o trabalho do docente de qualidade seria isto: entender a ação docente nessa perspectiva de dar acesso ao conhecimento e estimular a produção de um novo conhecimento, de novos conhecimentos (Profa. Simone).

Concordando com Gatti (2014, p. 378-379), a relevância de uma avaliação do trabalho docente reside na concepção de uma avaliação que, de fato, busque a "valorização desse trabalho, de oferecer elementos para o desenvolvimento profissional de professores na direção de um avanço contínuo em suas condições profissionais". Tal comprometimento poderá revelar a qualidade do trabalho docente a partir das condições em que as funções são exercidas.

Embora os documentos institucionais que tratam da ADD não façam distinção de pontuação entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, os docentes concordam que, na prática, são as atividades de ensino as mais valorizadas, quando a ADD é tomada para fins de progressão e/ou promoção na carreira:

> […] é o ensino… porque as outras atividades são contabilizadas, também, claro, mas a gente percebe que até no nosso formulário o requerimento que a gente tem que fazer são muitos espaços, campos voltados para as atividades ligadas ao ensino mesmo (Prof. Álvaro).

> […] então você declara, sua produtividade em todas essas esferas, mas a comissão já deixou explícito que o que vai ser analisado com mais peso é o ensino (Profa. Simone).

O protagonismo assumido pelas atividades de ensino justifica, inclusive, o envolvimento ou não dos docentes em outras atividades, como pesquisa e/ou extensão:

> […] eu concordo e acho que a avaliação deve ser feita, e esse peso deve ser revisto. O professor que tem um tanto de horas aulas não pode ser penalizado por não fazer pesquisa, por não fazer extensão, mesmo por que ele faria isso, como? Na hora que ele estivesse dormindo? Não tem como, porque aí há os pesos sim, e eu acho isso um desequilíbrio, uma falta de lógica muito grande, como a curricularização que está chegando aí, tanto da extensão quanto da pesquisa. Não é? (Profa. Aline).

> Então, pensando no número, acho que a gente já falou anteriormente, se for um número menor de aulas, você dá, sei lá, 8 aulas por semana, não faz pesquisa, não faz extensão, aí eu acho que sim… se você tem um número adequado de carga horária para distribuir em pesquisa, extensão, ensino e gestão, aí beleza (Prof. Rafael).

Não obstante, a professora Amélia afirma que não há por parte de todos os docentes o interesse em realizar atividades diversificadas. E aqueles que as fazem não tomam como referência os critérios adotados na ADD, mas sim um interesse pessoal:

> No sentido dessa avaliação dos cursos? Então eu vou ser muito sincera, eu não vejo os professores engajando mais em determinadas atividades pensando na avaliação do MEC, não. São sempre os mesmos professores que fazem projetos de pesquisa, são sempre os mesmos professores que fazem projetos de extensão, não vejo muito essa influência no engajamento em outras atividades, no sentido de atender a critérios de avaliação, não (Profa. Amélia).

No entanto, o depoimento da professora Simone explicita uma diferenciação de ênfase na ADD. Segundo a docente, a ADD, para avanços na carreira, prioriza as atividades de ensino em detrimento das outras atividades. Já a ADD, no Sinaes, prioriza as atividades de pesquisa e a divulgação de conhecimentos.

> […] o que tem mais peso nessa análise [progressão] é ensino, e aí é o negócio… é uma coisa, é uma lógica contrária: quando você vai avaliar como que o INEP cria os seus instrumentos balizadores de avaliação de desempenho docente para qualificar ou não um curso, porque lógico que o ensino é importante, para os alunos do magistério, o envolvimento com disciplinas, mas a produtividade acadêmica no âmbito da pesquisa, a produção científica ela pesa mais (Profa. Simone).

Sobre o Sinaes, registra-se que

> a construção dos índices utilizados pelo SINAES obedece à lógica do quasemercado: o conceito de um curso deriva em parte da titulação e regime de trabalho do seu corpo docente (30% da nota), pela percepção dos estudantes que responderam o questionário socioeconômico do ENADE (15% da nota) e majoritariamente do desempenho expresso pelos ENADE e IDD contínuos (55% da nota) (Lacerda; Ferri; Duarte, 2016, p. 984).

Isso porque aquele sistema utiliza-se, em seu processo de regulação, de dados quantitativos e passíveis de comparação, ainda que para isso se deixe de considerar o contexto de produção desses.

Nesse sentido, os docentes que atuam nos cursos de graduação encontram-se submetidos a processos de ADD distintos e em disputa: para progredir na carreira, dedicam-se às atividades de ensino, mas, para garantir o funcionamento dos cursos de graduação, precisam também dedicar-se às pesquisas e à produção do conhecimento, sem, contudo, gozar de condições estruturais, pedagógicas e humanas para tal.

> Então, para atender a lógica de avaliação de desempenho da instituição, tenho que me envolver com o ensino, projeto de ensino, pegar o maior número de disciplinas possíveis; mas, para satisfazer os indicadores do MEC, eu tenho que fazer pesquisa? E aí assim o quê que vale mais no momento em que eu tenho que sacrificar alguma coisa? Vale mais conseguir minha progressão. Minha melhora salarial. Do que eu atender às exigências… se eu atender minimamente as exigências do MEC, ok, eu consigo garantir que o curso continue funcionando (Profa. Simone).

O depoimento da docente revela que ao Sinaes falta um olhar para a especificidade dos IFs, e, concordando com Moraes *et al.* (2013),

> se essas instituições foram criadas e implementadas com características tão próprias é porque seu lugar no cenário educacional, imagina-se, foi pensado de forma estratégica para que ocupasse um papel ainda não preenchido pelas instituições já existentes (Moraes *et al.*, 2013, p. 39).

Da disputa entre a centralidade do ensino na ADD para fins de progressão e/ou promoção na carreira e a centralidade da produção e divulgação do conhecimento na ADD no Sinaes, identificou-se uma terceira influência da ADD na qualidade do trabalho docente: a melhoria nos rendimentos financeiros individuais

orienta o envolvimento dos docentes em determinadas atividades, em detrimento de outras, ao que diz:

> […] eu estou falando por mim, mas acabo focando na minha progressão, é o que eu entrego tudo que eu posso na progressão, para o MEC, vamos ver, se der para fazer mais, beleza. Mas, se não der, a gente faz o mínimo para garantir a manutenção do curso (Profa. Simone).

Chama a atenção, ainda, o fato de os docentes desconhecerem como se processa a pontuação nos diferentes instrumentos utilizados no andamento de ADD.

> Eu não sei o quê que vale cada ação, eu sei que pesa mais o ensino, então isso também acho que deveria ficar mais claro, mais evidente para o professor (Profa. Simone).
>
> Olha, eu não vou saber te responder essa questão em termos de pontuação (Profa. Luísa).
>
> […] eu sei que é avaliado tudo que a gente faz: pesquisa, extensão, ensino. Mas eu não sei se tem porcentagem diferente, então eu nunca me preocupei com isso não. De direcionar, de fazer mais atividades num ponto para melhorar minha avaliação (Profa. Lara).

Consultados os processos de ADD *in loco*, verificou-se que o RAD não discrimina em pontos, percentuais ou escalas as diferentes atividades indicadas pelos docentes. Por sua vez, a avaliação discente apresenta uma correlação entre pontos e respostas, que, depois de processadas todas as respostas dos discentes participantes, se transforma em uma média. Da mesma forma, a chefia imediata, a saber, o Diretor de Ensino, avalia por meio da atribuição de notas aos diferentes fatores por ele avaliado. Embora haja certo equilíbrio entre os fatores avaliados, aqueles que indicam o cumprimento de horários, os prazos, o comparecimento e a participação em reuniões e o respeito às normas legais e regulamentos são pontuados em 15 pontos cada. Por sua vez, aos relativos à participação em tarefas de apoio, iniciativa e criatividade, disponibilidade para o trabalho, participação em cursos são atribuídos 10 pontos cada. Nota-se que na etapa de avaliação feita pela chefia imediata os fatores mais burocráticos, como o cumprimento de prazos, horários e regulamentos, são aqueles que indicam a qualidade do desempenho docente (maior pontuação) em detrimento daqueles que poderiam ser considerados como atributos pessoais, entre eles a criatividade, a iniciativa e a disponibilidade

para o trabalho, o que pode indicar, mais uma vez, um ponto de tensão dentro do processo de ADD, uma vez que, segundo os depoimentos dos docentes, a qualidade docente mantém justamente relação com atributos pessoais do professor.

A presença de pesos ou pontuações diferentes para as atividades desenvolvidas, ainda que de forma implícita, suscita dúvidas quanto ao impacto na atuação do docente:

> Eu não sei se seria um incentivo ou se seria meio que um forçar o professor. […] Porque não é o interesse do professor participar é meio que eu estou participando porque eu tenho que melhorar minha avaliação e eu tenho que cumprir minha carga horária. Não sei se é válido nesse sentido (Profa. Lara).

Mesmo desconhecendo a existência de pontuações distintas para as atividades, os docentes afirmam ser possível compensar uma com a realização de outra:

> Sim, tem isso sim. A participação em comissões, em colegiados de cursos, em bancas de defesa de trabalhos de conclusão de cursos, enfim, tem essa questão de… essa oportunidade também de ele compensar, caso tenha uma carga horária mais baixa de aulas (Prof. Álvaro).

Os depoimentos manifestaram que não há consenso entre o grupo entrevistado se a presença de pesos ou pontuações diferentes para as atividades realizadas seria um aspecto positivo ou negativo do processo de ADD, indicando, portanto, que, caso o processo fosse revisto, como indicaram alguns gestores, esse seria um ponto em que a comunidade acadêmica deveria se ater para refletir e construir coletivamente o entendimento da viabilidade ou não da adoção.

7.1.1 Qualidade em disputa: aspectos formativos X aspectos performativos

O termo “qualidade”, tal como discutido por Scremin (2008) e Peixoto *et al.* (2016), refere-se a um conceito múltiplo, polissêmico e que se expressa pela emissão de um juízo de valor. Através da definição de qualidade em um dado contexto histórico, político, econômico e social, estabelecem-se padrões de comparações entre o que é bom, igual ou ruim.

Especificamente no que se refere à qualidade na Educação Superior brasileira, Morosini (2009) afirma que não há uma concepção clara sobre ela, e que é preciso, na busca por essa definição, identificar tanto quem a define quanto a quem se destina.

Ainda segundo Morosini, a definição de qualidade, no caso da Educação Superior, pode apresentar três perspectivas: uma de orientação isomórfica, ou seja, uma busca de adequação, de padronização de desempenho; uma de orientação pela diversidade, respeitando as diferenças, por exemplo das IES e de seus cursos; uma de orientação pela equidade, incorporando elementos próprios da realidade institucional.

A análise da política do Sinaes revelou a ausência de definição de qualidade, embora seja essa uma política que apresente, entre as suas finalidades, a melhoria da qualidade da Educação Superior. Pelos depoimentos dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, pode-se afirmar ainda que a política do Sinaes assume uma perspectiva de qualidade isomórfica, submetendo todas as IES do Brasil, bem como seus cursos de graduação, independentemente de suas características diversas aos mesmos critérios de avaliação. Os professores afirmaram em seus depoimentos que a política do Sinaes não atribui o mesmo valor ou importância para aquilo que eles desenvolvem na instituição, pelo contrário, o padrão almejado é o universitário, embora não desfrutem das mesmas condições. Consequentemente, acabam por promoverem adaptações e adequações com vistas a alcançar as condições mínimas necessárias para a manutenção dos cursos, por exemplo. Os limites do estabelecimento da qualidade, exclusivamente em termos isomórficos, está, pois, no não conhecimento da realidade concreta das IES e de seus cursos, uma vez que, por estarem os processos de avaliação vinculados, por meio de seus resultados, aos processos de regulação, as IES e seus cursos acabam por adaptar-se e adequar-se àquilo que será verificado como indicador de qualidade.

A etapa mais formativa do processo de avaliação da Educação Superior é definida pela autoavaliação institucional, apesar de as mudanças pelas quais passaram o Sinaes terem deslocado a centralidade dessa etapa no processo, é possível que ela aponte, se realizada de maneira coletiva e reflexiva, para além de um cumprimento burocrático, elementos que demonstrem qualidade tanto da perspectiva da diversidade quanto da equidade, ou seja, a qualidade será definida a

partir da realidade concreta da IES e de seus cursos. Ao fortalecer essa etapa avaliativa, procurando captar a qualidade das IES e de seus cursos de maneira contextual, o que levaria a um questionamento não só dos critérios de avaliação, como também do próprio processo regulatório a que estão submetidos, promoveria não um ajuste exclusivo das IES e de seus cursos, mas uma evolução e adaptação da própria regulação, como afirma Souza (2017):

> A regulação, conforme entendida, terminaria por associar não só o ajuste do sistema a regras, mas também a sua evolução e adaptação ao contexto histórico-social no qual está inserido, o que termina por inverter o fluxo regulatório para o sentido base-topo (Souza, 2017, p. 344).

Concordando com Peixoto *et al.* (2016), tem-se a qualidade como um conceito mutante, que se altera pelo embate de forças nas diferentes arenas. O alinhamento do discurso que posiciona a Educação Superior como um negócio lucrativo trouxe como referência de qualidade, segundo os autores, a cultura empresarial e competitiva por meio do estabelecimento de metas, de mecanismos de aferição e de divulgação pela produção de dados e pelo marketing, e nesse sentido, ainda que não se tenha uma definição clara da qualidade que se persegue, são os indicadores preestabelecidos, inclusive, por agentes externos, que definem de maneira geral o que venha a ser uma instituição ou um curso de qualidade.

No entanto, como se evidenciou nos depoimentos docentes, a definição de qualidade pelo cumprimento de um indicador é frágil e incompleta, pouco contribui para que a IES e seus membros pensem sobre aquilo que desenvolvem. Em contrapartida, os docentes acrescentam à noção de qualidade tanto atributos pessoais dos docentes quanto atitudes assumidas no trabalho docente. Entre os atributos pessoais destacados como indicativo de qualidade pelos professores, estão: o interesse pelo trabalho, a capacidade de despertar interesse nos discentes, a capacidade de construir expectativas positivas sobre o futuro profissional dos discentes e a busca permanente pela melhoria no trabalho. Os atributos pessoais destacados, em nenhum momento das entrevistas, foram relativizados em função do contexto em que estão inseridos, e, nesse sentido, aproximam-se de uma cultura performativa:

> Nesse sentido, apresentação, postura, impressões causadas e passadas devem ser cuidadosamente elaboradas e administradas, como parte da aceitação e da substância do desempenho e da qualidade, devendo ser construídas sempre com um olhar na concorrência (Peixoto *et al*, 2016, p. 723).

Por sua vez, a qualidade do trabalho docente pode ser evidenciada: pela produção do conhecimento, pelo comprometimento e o engajamento com a formação humana dos discentes, pela capacidade de compreensão da realidade e pela formação dos professores. Aqui, mais uma vez, a ausência de informações contextuais pode distorcer ou desqualificar o valor do trabalho docente. Pelos depoimentos, além das dificuldades de tempo, de pessoal e de recursos para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, os professores possuem extensas cargas horárias de aulas nos diferentes níveis, fatores, esses que dificultam o investimento pessoal e coletivo na produção do conhecimento e que pode trazer o sentimento no próprio docente ou em seus pares, de um trabalho de menor qualidade. Em uma cultura performativa, as mudanças que se operam modificam, inclusive, a forma de pensar sobre o que se faz.

A influência da ADD sobre o trabalho docente ainda é pouco percebida pelos professores. Em parte, eles atribuem a dificuldade de estabelecer essa relação à ausência de *feedback*, momento considerado importante para esta reflexão. No entanto, reconhecem que um resultado ruim poderia gerar não só preocupação, como também uma necessidade de superação.

Apesar de não ser explícita, para os docentes, a influência da ADD no trabalho docente é perceptível quando, na ADD para fins de progressão, se tomam como prioritárias as atividades do ensino, e quando na ADD para fins de avaliação dos cursos se tomam a produção do conhecimento e a pesquisa como critério mais valorizado. Justamente por ser na primeira a vinculação de melhores rendimentos financeiros, os docentes se submetem às elevadas cargas horárias de aulas, manifestando pouco ou nenhum descontentamento. Por sua vez, por não perceberem o impacto individual ou coletivo da ADD nos cursos e por não gozarem de condições adequadas para o desenvolvimento da pesquisa e da produção do conhecimento, comprometem-se com o mínimo necessário para a manutenção do curso.

7.2 O trabalho docente nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena

Destacar uma seção para descrever e analisar o trabalho docente dos professores que atuam nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena se mostrou necessário, apesar de a temática aparecer em diferentes momentos das entrevistas, pois, sobre a constituição dos IFs, tem-se “a sombra da intensificação de atribuições institucionais, que acarreta indubitavelmente consequências sobre o trabalho dos docentes que nela atuam” (Dal Ri; Floro, 2015, p. 75).

De maneira geral, os docentes entrevistados, ao se referirem ao trabalho que realizam, o fazem a partir das diversas atividades previstas para a carreira. A Tabela 16 explicita as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão, bem como as ações concomitantes previstas para o *tripé* ensino, pesquisa e extensão.

Tabela 16 – Trabalho docente nos cursos de licenciatura do *campus* Barbacena

(Continua)

Categoria primária	Categoria intermediária	Codificação	Frequência
Trabalho docente	O ensino nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena	Prioridade	16
		Carga horária	9
		Desafios	13
	Total		**38**
	A pesquisa nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena	Prioridade	5
		Financiamento	2
		Licenciatura	5
		Desafios	15
		Regulação	2
	Total		**29**
	A regulação das atividades de extensão no IF Sudeste MG *campus* Barbacena	Experiência	4
		Desafios	3
		Regulação	5
		Licenciatura	3
	Total		**15**
	As atividades de gestão no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena	Docência	1
		Contribuições	4
		Sobrecarga	3
	Total		**8**

Tabela 16 – Trabalho docente nos cursos de licenciatura do *campus* Barbacena

(Conclusão)

Categoria primária	Categoria intermediária	Codificação	Frequência
	O tripé ensino, pesquisa e extensão nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena	Intensificação	12
		Plano e relatório individual de desempenho	3
		Licenciatura	5
		Regulação	3
	Total		**23**
	Total da categoria primária		**113**

Fonte: Dados das entrevistas (2023).

As atividades relacionadas ao ensino foram aquelas mais mencionadas nos depoimentos docentes, seguidas das atividades de pesquisa, da concomitância prevista no tripé ensino, pesquisa e extensão, na sequência, as atividades de extensão e, por fim, as atividades de gestão. A observação *in loco* dos processos de ADD dos docentes participantes da entrevista corroboram a importância das atividades de ensino, nos cursos de licenciatura, em detrimento de outras o Quadro 16 descreve as atividades identificadas nos processos de ADD finalizados em um interstício[54] de dois anos.

Quadro 17 – Atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura do *campus* Barbacena

(Continua)

Docente/Período avaliado	Nº turmas lecionadas	Produção acadêmica	Projetos e/ou atividades de extensão	Atividades de gestão
Prof. Joaquim / 2010-2012	À época o docente era avaliado a cada três meses. Não constava informação sobre a avaliação discente nem discriminavam-se as atividades realizadas. Consta um relatório da Gestão de Pessoas, uma avaliação da Direção de Ensino.			
Profa. Lara / 2018-2020	15 turmas	1 artigo publicado; 5 apresentações de pôsteres; 1 apresentação oral; orientações de TCC, Iniciação Científica e Residência Pedagógica; Participação em bancas	1 atividade de extensão	Função de gestão; representação como membro de colegiado e NDE

[54] Os processos foram analisados em períodos aleatórios, conforme disponibilizados pelo setor. Assegurou-se, no entanto, a observação de processo do período inicial de implantação da ADD, assim como processo mais recente.

Quadro 16 – Atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura do *campus* Barbacena

(Conclusão)

Docente/Período avaliado	Nº turmas lecionadas	Produção acadêmica	Projetos e/ou atividades de extensão	Atividades de gestão
Profa. Luísa / 2014-2016	18 turmas	4 participações em simpósios; 2 resumos publicados; 3 participações em Feiras da área; orientações de 4 projetos de pesquisa; participação em 5 bancas de TCC	1 atividade de extensão	Função de gestão; representação docente
Prof. Álvaro / 2017-2019	17 turmas	4 orientações discentes; 5 participações em bancas de TCC; doutorando	Não apresentou	Função de gestão
Profa. Aline / 2016-2018	13 turmas	Orientação de estagiário; mestranda	Não apresentou	Ocupou 3 funções de gestão
Profa. Amélia / 2015-2017	8 turmas	Orientação de discentes; 2 projetos de Iniciação Científica; 2 orientações de TCC; 1 coorientação de mestrado; 6 participações em bancas, entre elas de monografia, dissertação, qualificação e concurso público; 4 artigos publicados	2 projetos de extensão	2 funções de gestão
Prof. Rafael / 2019-2021	23 turmas	4 orientações de TCC	Não apresentou	Atividade de gestão; 2 atividades de representação docente
Profa. Simone / 2016-2018	27 turmas	3 orientações de TCC; 1 Residência Pedagógica; 2 participações em grupos de pesquisa; 8 participações em bancas, entre elas as de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) e concurso público; 2 publicações em anais; 3 artigos publicados	Participação em 4 projetos de extensão.	Atividades de gestão; representação docente

Fonte: Processos de ADD do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena (2023).

Pelas informações apresentadas no Quadro 16, verificou-se que os docentes que atuam nos cursos de licenciaturas dedicam boa parte do seu tempo em atividades de ensino, especialmente no exercício da docência, nos diferentes níveis, como previsto para a carreira EBTT. Na sequência, o maior volume de atividades concentra-se naquelas relacionadas à pesquisa e à produção do conhecimento, como orientações, publicações e participações em eventos. Com exceção do professor Joaquim, cujo processo analisado foi do período inicial de implantação da ADD, momento em que ainda não se explicitavam, como nos demais processos consultados, as atividades desempenhadas, todos os demais professores apresentaram atuação, em algum período avaliativo, em atividades de gestão e/ou de representação docente. Por fim, em relação às atividades de extensão, manifestaram expressão mais reduzida, se comparada com as demais, mas, tal como os docentes revelaram nas entrevistas, é possível que a extensão seja reposicionada nos cursos de graduação, com vistas ao atendimento do processo denominado curricularização da extensão.

As IES, desde a aprovação do Plano Nacional de Educação, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014b), devem, no que se refere às atividades de extensão, propostas na meta 12.7, “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social.” A Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, por sua vez, estabeleceu as diretrizes para aquela meta. O cumprimento dessa meta passou a ser, então, um dos critérios avaliados pelo Sinaes. As proposições, as adequações e as adaptações feitas pelo *campus* para o alcance dessa meta são chamadas pelos professores de curricularização da extensão.

I – Atividades relacionadas ao ensino

Ao discorrerem sobre o trabalho docente no IF, os professores entrevistados enfatizam as atividades de ensino como prioritária, tal como acontece na ADD para fins de progressão:

> Acho que, dentro do nosso instituto, o principal, a base, é o ensino. É lógico que eu sou a favor da pesquisa e sou a favor da extensão, mas a gente não pode sobrepor um sobre o outro (Prof. Joaquim).

> […] então acaba que no ensino, talvez não por interesse, mas por necessidade da licenciatura a gente acaba se envolvendo mais. E também tem estágio para orientar, tem esses dois programas, a gente já teve aqui programas como o pró-docência, o laboratório interdisciplinar, a gente conseguiu, PIBID vem desde 2012, mais recente quando começou vir o residência, veio o residência, então são programas que tomam um tempo dos servidores, então tem uma demanda grande do ensino pra gente. […] Eu mesma já tem bastante tempo que estou mais voltada para esta parte do ensino, não por interesse inicial, tinha uma rotina voltada para pesquisa, cheguei aqui acabei me envolvendo bastante passei a gostar, eu gosto das atividades que a gente faz (Profa. Luísa).

> […] de repente melhorar o trabalho deles e consequentemente dar um retorno para o ensino que é o nosso foco principal, então eu acho que seria mais ou menos nesse sentido (Prof. Álvaro).

> Nós estamos aqui com duas matrizes de curso. Uma matriz antiga, que tinha duas disciplinas com prática de ensino em Biologia e prática de ensino em Ciências. Hoje são sete. Sete práticas de ensino na licenciatura, então se não fosse importante o ensino na licenciatura, não teriam sete práticas de ensino (Prof. Rafael).

> Coloco tudo que eu tenho como comprovar que de fato eu fiz, com certificado. E aí o presidente da subcomissão me mandou assim: “ah, eu preciso que você reconfigure" […] ele falou assim: “foca só nas atividades de ensino, são as que vão pontuar mais” (Profa. Simone).

Em seus depoimentos, os professores expressam ainda alguns dos desafios enfrentados tanto coletivo quanto individualmente, no que se refere ao trabalho específico com o ensino. Para os docentes, o primeiro desafio relaciona-se à falta de envolvimento, identificadas, em alguns colegas, quer assumindo uma carga horária de aulas baixa, quer pelo não desempenho de outras atividades próprias do cargo, como as de pesquisa e de extensão:

> Então, assim, às vezes é uma questão […] de assiduidade, às vezes o aluno que chega antes do professor e acha ruim, eu sempre prezo […] pela pontualidade. […] professor que às vezes atrasa 5, 10, 15 minutos ali e é rotineiro, então aquilo ali para ele… dá o conteúdo que ele precisa, faz tudo direitinho, mas às vezes aquilo para instituição não é visto com bons olhos, entendeu? Então às vezes chamar a atenção em alguns pontos (Prof. Rafael).

Embora a falta de formação adequada para as disciplinas ministradas pareça ter sido superada nos cursos de licenciatura, esse foi um desafio enfrentado quando do início da oferta dos cursos e que foi retomado no depoimento:

> A minha experiência, quando cheguei aqui, eu estava vindo de um mestrado e doutorado em Agroquímica, com ênfase em Química Analítica, então eu era do laboratório e ainda quando eu cheguei aqui eu fui dar aula de Didática, de Práticas Pedagógicas, dei aula de outras áreas que eu já não estava com muita afinidade mais, então no início foi muito desafiador (Profa. Luísa).

Conciliar cargos de gestão e as atividades de ensino é também um desafio enfrentado por aqueles que ocupam cargos de gestão mais elevados na instituição, tais como os de direção: “no momento eu não estou em sala de aula porque, assim, são muitas as ações” (Profa. Amélia).

Acrescente-se o desafio provocado pela regulação da curricularização das atividades de extensão que tem sido percebido por alguns como um processo de intensificação do trabalho docente:

> Eu vejo de duas formas: pode forçar, intensificar o trabalho dele, porque às vezes a gente pensa na disciplina dele, ele pode tentar dentro da disciplina encaixar alguma atividade de extensão ou de pesquisa, dentro da disciplina; ou ele pode desenvolver um projeto à parte (Prof. Rafael).

> Já que está todo mundo cheio de aula para dar, então trazer para dentro das aulas a extensão e a pesquisa. Só que não é simples assim, porque você vai tirar um espaço do ensino, de algo que às vezes precisa ser mais diretivo para uma ação que talvez vá trazer uma outra lógica de formação dos professore. Enfim, eu acho que isso é complicado, precisa ser melhor avaliado, se de fato ele traz resultados significativos ou não (Profa. Simone).

A exposição feita pelos docentes sobre as atividades de ensino revela certo desequilíbrio dessa atividade em relação às outras previstas para a carreira. O ensino tomado como prioritário no contexto da prática institucional impõe limites especialmente, no que se refere à realização de atividades de gestão e de extensão. Por sua vez, a regulamentação da extensão nos cursos de graduação tende a reposicionar essa atividade, ao mesmo tempo que, sem uma melhoria nas condições de trabalho desses docentes, intensifica o trabalho nos cursos de licenciatura.

I – Atividades relacionadas à pesquisa

Manter o trabalho docente em atividades de pesquisa, segundo o depoimento dos professores, é uma prioridade que se encontra subordinada ao interesse da gestão, mas também a um interesse do próprio docente ou ainda ao autorreconhecimento do professor como pesquisador:

> Mas eu via sempre a pesquisa tendo valor maior, até do que o próprio ensino, eu acho que tem que haver um equilíbrio, porque todo mundo dentro daquilo que tem o seu perfil (e eu não tenho perfil para pesquisa, apesar de já ter feito o meu mestrado), mas eu não tenho perfil, mas tem gente que tem, tudo bem. […] Aí eu já acho que depende muito da gestão. Vou te dar um exemplo: em um determinado momento aqui do nosso *campus*, tinha uma diretoria de pesquisa onde o diretor de pesquisa se envolvia muito na parte da pesquisa, corria atrás, ele estava ali, mas para ser diretor de pesquisa, não pra criar políticas, criar projetos. Então acho que depende muito de quem está na gestão, é o que eu estou falando tem que ter o equilíbrio (Prof. Joaquim).

> Tem professor que se dedica mais à pesquisa e não trabalha com projeto de extensão, apesar que agora a gente vai ter um… dos próximos anos aí, a gente vai ter a curricularização, que vai envolver a maioria dos professores (Profa. Lara).

> Então, sou uma professora pesquisadora, sabe? Acho que, independente disso ser cobrado, nos instrumentos de avaliação, eu, professora Amélia, faria da mesma forma (Profa. Amélia).

Dentre os desafios encontrados para realização de atividades de pesquisa, os professores destacam: a dificuldade em manter a rotina da pesquisa universitária:

> O que eu percebi é que eu e algumas colegas, a gente vem daquela rotina universitária, de mestrado e doutorado em laboratório, e chega aqui e não consegue desenvolver plenamente a parte da pesquisa (Profa. Luísa).

Iniciar uma pesquisa na instituição revelou-se não só difícil, como também burocrático:

> […] para chegar aqui e começar do zero na pesquisa é bastante desafiador (Profa. Luísa).

> Porque o professor, de forma isolada, não tem noção, então tem professor que fala assim: “olha, o processo de pesquisa é tão

> burocrático, tão burocrático e a gente está aqui no instituto numa luta para tentar desburocratizar o máximo possível, para tentar de fato fazer com que aquele professor que já está atolado de aula, que ele consiga com o pouco de horas que sobrando para respirar, que consiga não perder com burocracia para ele de fato se incentivar fazer a pesquisa" (Profa. Simone).

Consolidar a pesquisa, nas atividades docentes, torna-se um desafio pela própria intensificação do trabalho, ou seja, com as diferentes demandas a que estão submetidos:

> […] a pesquisa a gente acaba que é uma coisa que demanda mais tempo, debruçar-se mais sobre isso, então a gente acaba tendo uma produtividade baixa, mesmo. Porque são raros os professores que têm carga horária que possa de fato ser destinada a isso (Profa. Simone).
>
> Tenho ideias de pesquisa, mas não tenho como executar essa pesquisa por causa de tempo mesmo, veio a coordenação, aí você assume a parte de gestão e a de ensino, aí as outras meio que ficam pra trás (Prof. Rafael).

Quando a lógica de mercado adentra as IES, de maneira geral, e os IFs, de maneira particular, vivencia-se um processo de diminuição de investimentos (material, pessoal e de infraestrutura), ao mesmo tempo que se exige mais produtividade. Nesse sentido,

> A associação do produtivismo com a redução de gastos com força de trabalho docente tendem a gerar diminuição nas atividades de pesquisa, além de sobrecarregar o docente, provocando a precarização do trabalho, a privação do tempo destinada à produções intelectuais e criativa, assim como as perdas salariais (Cancian *et al.*, 2022, p. 153).

Acrescente-se o número, ainda baixo, de estudantes que demonstram interesse em compor os grupos de pesquisa:

> A gente não tem alunos para preencher todas as bolsas de PIBID e de Residência, de Iniciação, de Extensão, às vezes é uma batalha você conseguir um quantitativo de alunos […] Então eu nem sei se tivessem muitos projetos de pesquisa se a gente teria os alunos das licenciaturas envolvidos (Profa. Luísa).

O contexto específico dos cursos de licenciatura para o desenvolvimento de pesquisa, na perspectiva dos docentes, precisa avançar: “Olha, pelo fato de a gente ter o curso só de licenciatura e ser Instituto Federal, na pesquisa, a gente não consegue avançar muito (Profa. Luísa).

No entanto, a percepção do pequeno avanço pode ter relação com a própria concepção do que venha a ser atividades de pesquisa. Isso porque, nas licenciaturas, não há o predomínio de pesquisas experimentais e laboratoriais, como pode ser do entendimento de alguns, mas as investigações acontecem sob outro formato:

> Então, na verdade é porque a gente trata a pesquisa como algo, principalmente na nossa área, ir para o laboratório e desenvolver um experimento, mas, quando a gente está no PIBID ou na Residência, a gente também está gerando pesquisa, então também gera produção com os alunos, então eu vejo que talvez, para o curso de licenciatura em si, não seja um prejuízo tão grande (Profa. Luísa).

> Quando eu faço algum projeto de iniciação, quando oriento algum trabalho de conclusão, não é pensando nisso, lá no final, isso acaba sendo uma consequência, mas não é um pensamento assim, uma motivação, “ah, eu preciso fazer projeto de iniciação para atender lá a demanda do MEC”, mas por uma característica pessoal minha mesmo de ser já uma professora que busca engajar nesses tipos de atividades (Profa. Amélia).

Para a professora Simone, a própria divulgação dos resultados das pesquisas desenvolvidas nos cursos de licenciatura possui um objetivo diferente, além de contribuir com o campo acadêmico científico. Para ela, as pesquisas desenvolvidas nos cursos de licenciatura precisam estar acessíveis aos docentes que atuam na Educação Básica, e nesse sentido faz uma crítica às pontuações dos currículos Lattes, pela CAPES, a partir das publicações em periódicos Qualis:

> […] no caso da Educação Física, licenciatura, eu penso que o meu papel enquanto pesquisadora é produzir conhecimento para o professor que está lá na ponta, lá na escola, produzir ciência que seja aplicada para melhorar o ensino nas escolas, só que, para eu produzir para ele, preciso publicar em veículos de divulgação, em meios de divulgação que ele acesse, e não na revista cientifica Qualis A, internacional, A1 internacional, porque esse professor da escola não vai ler um artigo em inglês, publicado em uma revista, em um periódico em inglês, mas de repente, lá no site, sei lá… Discursos da Educação Física, num texto, talvez não tão acadêmico, mas que traga informações, respaldadas pelo processo científico de produção

> do conhecimento, ele vai se apropriar da ciência produzida por mim e vai colocar em prática lá na escola, com os alunos dele melhorando a qualidade das aulas dele. […] Esta é a minha perspectiva: para que serve a minha produção, mas para CAPES isso não conta, isso não é avaliado. Então, eu estou produzindo para quem? Eu estou produzindo para o meu colega doutor? Ele não precisa do que eu estou produzindo. Ele já sabe tanto quanto ou dá conta de chegar nos mesmos lugares que eu estou chegando. Mas o professor lá da escola precisa receber esse conhecimento que eu estou produzindo, mas ele é o cara que não recebe, por quê? (Profa. Simone).

Diante do desafio de ampliar a produção de pesquisa e a publicação dos resultados, a professora Simone propõe como alternativa possível o desenvolvimento de pesquisas coletivas:

> Então, vamos fazer: somos 7 na Educação Física, vamos nos dividir em 3 grupos, por exemplo? E vamos fazer pesquisas juntos? E produzir juntos? Porque aí produzimos não só individualmente, eu vou produzir… nós duas vamos produzir, nós duas teremos produção para nossa progressão, mas também teremos produção para o curso. Então seremos produções duplicadas, olha temos duas professoras envolvidas e produzindo. Não é só a publicação da Profa. Simone que vai contar, é a publicação no currículo da Profa. Simone, e a publicação no currículo da Fabiana, ainda que seja a mesma publicação, mas são dois professores publicando, mas foi num trabalho compartilhado (Profa. Simone).

Pelos depoimentos dos docentes, infere-se que as atividades de pesquisa nos cursos de licenciatura desse *campus* mantêm relação com os interesses de seus gestores, mas também dos próprios docentes, já a participação tímida dos discentes pode ter relação com o próprio perfil dos estudantes dessas instituições, caracterizado como trabalhador-aluno. Verificou-se ainda que a pesquisa, para os docentes, difere-se daquelas universitárias tanto no tempo quanto na rotina, no financiamento, quanto nos meios de divulgação de seus resultados. A proposição de alternativas para a realização de atividades de pesquisa, nessa instituição, passa necessariamente: pelo reconhecimento primeiro de que não se trata de uma instituição universitária e que, portanto, não goza das mesmas condições para sua realização, logo, a comparação entre a pesquisa nessas diferentes instituições poderá provocar uma imagem negativa do docente e do próprio IF; pela ampliação de recursos e investimentos para a pesquisa; pelo reconhecimento de que as pesquisas nos IFs são de um tipo diferente, atravessadas pela perspectiva da tecnologia e do desenvolvimento local e, que nesse sentido, demandam novas

formas de divulgação, além daquelas tradicionalmente valorizadas, como os são as publicações em periódicos, por exemplo; e, por fim, por um fortalecimento das pesquisas e produções coletivas, valorizando o potencial individual do docente na construção do conhecimento.

III – Atividades relacionadas à extensão

Sobre as atividades de extensão, os depoimentos revelam que as experiências dos docentes são variadas, indicando que institucionalmente essa dimensão do trabalho docente demanda consolidação. Enquanto a professora Luísa experienciou a extensão apenas recentemente, na pandemia, a professora Simone manifestou o interesse em retomar projetos antigos e que não tiveram continuidade no período em que esteve em cargo de gestão:

> […] a gente começou a fazer extensão na pandemia e foi algo que me chamou bastante atenção e de outros colegas, que a gente não tinha essa experiência de fazer extensão, então é algo que eu tenho interesse também de me envolver, e a gente agora tem a curricularização também da extensão e da pesquisa, mas a extensão é algo que já está mais próximo, então a gente está tendo que trabalhar nos projetos de extensão, como que eles serão desenvolvidos (Profa. Luísa).

> A coordenação eu não estou mais à frente, então agora a minha meta nesses dois anos para frente é reativar, não é nem criar para além, é reativar os projetos de extensão que eu suspendi no período em que eu estava na coordenação (Profa. Simone).

A consolidação das atividades de extensão, portanto, se coloca como um desafio a ser superado na instituição:

> […] igual hoje, não está batendo na porta a extensão? A gente pode tentar ver como o ensino pode estar ligado com a extensão dentro da sala de aula. Às vezes é um projeto ali que você consegue desenvolver em paralelo com o ensino. […] Claro que, assim, tem uns projetos de extensão um ou outro sai (Prof. Rafael).

Embora, para o professor Álvaro, o IF trabalhe com a extensão, a regulação dessa atividade na perspectiva da curricularização modificará essa prática:

> É lógico que, ainda mais nos Institutos, a gente trabalha com extensão, mas a forma como é proposta, como ela tem que ser, como ela está sendo proposta, a implementação que é um pouquinho diferente de como a gente faz (Prof. Álvaro).

A curricularização da extensão se apresenta como uma medida regulatória, uma obrigação legal que, na percepção dos docentes, não necessariamente resultará em melhoria para os cursos. Em seu contexto de prática, segundo depoimentos, os docentes protelaram as adequações curriculares necessárias, mas se veem em um momento em que não possuem os mecanismos necessários para resistir, consequentemente acreditam poder haver uma sobrecarga de seu trabalho:

> Agora a gente tem a curricularização da extensão […] E aí nós fomos obrigados a inserir aqueles 10% de carga horária de extensão, dentro das matrizes curriculares, mas não porque a gente ache que essa é a melhor forma de fazer extensão dentro dos cursos, mas porque a gente é obrigado a fazer isso para adequar à legislação (Profa. Amélia).

> Vejo dessa forma: acho que não tem como fugir, acho importante, mas da forma que às vezes… a extensão tem muito tempo que a gente está trabalhando nisso, porque assim é uma legislação que já é antiga, não é nova, não. E a gente está protelando, protela, protela […]. Mas aí tem um prazo: era até o final do ano passado, aí não sabe como que faz o negócio direito, aí chega aqui uma normativa… ah não veio do MEC, é para fazer assim, aí chega uma normativa para gente, não, não vai fazer assim não, porque o seu sistema não permite fazer desse jeito. O sistema, você vai fazer isso, só assim… ah não, mas só assim é complicado… se você não queria que sobrecarregasse, assim vai sobrecarregar mais ainda (Prof. Rafael).

A sobrecarga em função da curricularização da extensão, anunciada pelos docentes, tem relação não só com o desconhecimento da proposta, mas também com o quantitativo reduzido de professores na instituição:

> […] o *campus* Barbacena com esse código de vagas que nós temos que eu já te falei que nós estamos com uma tipologia errada, se ele não for revisto, só para você ter uma ideia […] se não houver uma revisão do *campus* Barbacena, poucos professores no futuro vão conseguir fazer extensão, imagina pesquisa, nem em sonho (Profa. Amélia).

Uma alternativa para minimizar a sobrecarga docente está em discussão e passa pela integração de atividades de extensão às atividades de ensino:

> […] igual hoje não está batendo na porta a extensão? A gente pode tentar ver como o ensino pode estar ligado com a extensão dentro da sala de aula? Às vezes é um projeto ali que você consegue desenvolver em paralelo com o ensino. (Prof. Rafael)

O impacto da sobrecarga no trabalho do docente das IES pode ser identificado no "encurtamento dos seus prazos na realização das múltiplas atividades (ensino, pesquisa, gestão e extensão), com as quais estão envolvidos e que estão em constante ampliação" (Maia, 2014). A curricularização da extensão se coloca, nesse sentido, para os docentes do *campus* Barbacena como ampliação dentro de um quadro em que o ensino assume todo o protagonismo de suas atividades.

Apesar das dificuldades para desenvolver atividades de extensão, os professores que atuam nas licenciaturas evidenciam as contribuições que essas atividades trazem para os cursos no que se refere à atualização da matriz curricular, com a incorporação de disciplinas das quais a comunidade se encontra carente. Ou ainda a produção de conhecimento a partir da experiência com a comunidade externa:

> Então, a gente teve casos, por exemplo, na Educação Física, em que disciplinas foram incorporadas à matriz, porque, nas atividades de extensão, percebeu-se o quanto a escola estava carente de uma determinada abordagem, a abordagem de uma determinada temática. E essa temática, a gente percebeu que essa carência poderia ser resultado da falta de abordagem dela dentro do curso. […] Isso veio de professores que, recorrentemente, desenvolvendo atividades de extensão, foram percebendo o quanto a comunidade escolar, tinha dificuldade de se comunicar com aquela manifestação da cultura corporal… e aí, mas por que isso? Porque não tem contato, desconhece, então, mas… por que que desconhece? Aí então vamos lá… tentar buscar a raiz desse problema. Por que o curso de formação de professores também não toca nesse ponto, então não está formando professores que levam essa temática para a escola, automaticamente os alunos não estão tendo acesso a essa temática, e a comunidade escolar também fica privada do acesso a essa parcela do conhecimento, e aí, quando isso cai na realidade dela, ela não sabe como se relacionar porque é algo que ela desconhece. […] Então, veja bem: de um projeto de extensão, de uma ação de extensão, produz-se um conhecimento que vai impactar lá na matriz do curso que vai impactar lá na formação dos professores (Profa. Simone).

Os depoimentos dos docentes em relação às atividades de extensão demonstraram certa resistência a essa atividade, além da ausência de uma ação

institucional coordenada que assegurasse sua efetivação. O número reduzido de docentes e a sobrecarga com outras atividades são fatores que, quando associados à curricularização da extensão, tendem a intensificar o trabalho docente nos cursos de licenciatura investigados. Diante da obrigatoriedade do cumprimento de uma medida regulatória, os docentes buscam alternativas, entre elas, formas de integrar a extensão às atividades de ensino, reconhecendo, em especial, para os cursos de licenciatura, que projetos de extensão têm o potencial de promover atualizações nas matrizes curriculares dos cursos, aproximando-os das demandas locais, dos professores que atuam na Educação Básica da região.

IV – O tripé ensino, pesquisa e extensão

Pelos depoimentos dos professores, as atividades de ensino, pesquisa e extensão possuem lugar de relevância diferente na prática da instituição: as atividades relacionadas ao ensino são prioritárias e consomem boa parte da carga horária do docente; as atividades de pesquisa aparecem em segundo lugar na lista de prioridades, enfrentando o desafio de condições, inclusive de pessoal, para o seu desenvolvimento; e a extensão tem ganhado maior espaço de discussão em virtude de uma regulamentação que traz para os cursos a necessidade de curricularizar essa atividade.

De maneira geral, nos depoimentos dos docentes, o tripé ensino, pesquisa e extensão não só intensifica como também precariza o trabalho docente, uma vez que contam com número reduzido de professores na instituição:

> […] acaba como o nosso núcleo ele é pequeno, a gente é meio que forçado a se envolver em muitas coisas; então a gente desenvolve atividades de extensão, na pesquisa e no ensino (Profa. Luísa).

Ou ainda pela falta de afinidade que alguns docentes demonstram em alguma dessas atividades:

> Acho que, realmente, amarrar tudo isso é importante, mas de forma que não prejudique, por exemplo, aquele que foca muito em uma determinada área, porque, se ele está focado, por exemplo, em dar as suas aulas e foca muito na pesquisa, como que ele vai desenvolver extensão, não faz sentido você forçar o professor a

> desenvolver os três, sendo que ele tem afinidade por um (Prof. Rafael).

Ou por demandas diversas que provocam, inclusive, a sobrecarga dos professores:

> Às vezes a gente tem que espremer carga horária de alguma atividade que a gente não pode ultrapassar aquilo também para não configurar hora extra, alguma coisa nesse sentido, mas você vê que a gente faz mais, a gente faz além ainda. Mas a gente gosta, é satisfatório, porém não é nenhuma reclamação, é mais no sentido de constatação, é real isso (Prof. Álvaro).

> […] uma coisa que demanda muito da gente aqui no curso de licenciatura são os projetos voltados para a licenciatura, então a gente tem um pouco mais de dez professores e quatro estão diretamente envolvidos no PIBID e na residência pedagógica, aí o outro é coordenador de curso, o outro é coordenador do técnico, aí o outro é coordenador de ações inclusivas, então a gente vai assumindo muitas funções de demandas da licenciatura (Profa. Luísa).

> O negócio é que agora, além das sete práticas de ensino, a gente tem que enfiar a pesquisa e a extensão no currículo. E aí a gente começa a ficar doido, né? (Prof. Rafael).

Nota-se que, na configuração dos IFs como IES dedicadas ao ensino, pesquisa e gestão, “as atividades realizadas pelos docentes foram ampliadas e tornaram-se mais complexas na medida em que mais trabalhos foram demandados em menos tempo” (Silva; Souza Júnior, 2020, p. 140).

A regulação das atividades de extensão foi percebida pelo professor Rafael como uma forma de obrigar o docente a cumprir as atividades previstas para a carreira. No entanto, embora reconheça que existe a possibilidade de o professor se sentir sobrecarregado no atendimento dessas demandas, o docente vê a possibilidade de processar adequações que possibilitem que essas atividades sejam desenvolvidas no interior das disciplinas, por exemplo.

> Às vezes é uma forma de adequar o trabalho, forçando-o a desenvolver pesquisa ou extensão, ou os dois. […] Ou então realmente o cara vai sobrecarregar. Vejo essas duas possibilidades: ou ele sobrecarregar ou adequar, a forma de trabalhar. […] Tento pensar que vou ter que adequar, porque não quero sobrecarregar, mas às vezes um professor não consegue, ele vai ter que fazer pesquisa e extensão e não consegue adequar a forma dele trabalhar,

> então realmente ele vai ter que se sobrecarregar porque não tem como fugir (Prof. Rafael).

Para a professora Simone, a obrigatoriedade em desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo aquele como prioritário, pode ser a causa da baixa produtividade nas outras duas atividades:

> A gente acaba tendo esse problema da produtividade no campo da pesquisa e extensão, e o ensino a gente acaba conseguindo se envolver mais e produzir em termos de criar oportunidades de ensino e extensão para os alunos e eventos nesse sentido (Profa. Simone).

Como IES equiparada às universidades federais para fins de avaliação, regulação e supervisão de seus cursos e instituições, os IFs têm no rol de suas atividades o ensino verticalizado, a pesquisa e a extensão, orientados pelo viés tecnológico e pelo desenvolvimento dos APLs, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão que se faz nesse espaço difere-se das universidades federais às quais são equiparados. A hierarquia, expressa nos depoimentos, das atividades de ensino sobre as demais atividades acarreta uma baixa produtividade dos docentes tanto na pesquisa quanto no ensino. Soma-se a isso o fato de contarem com número reduzido de docentes, uma combinação que não só sobrecarrega os docentes das licenciaturas como também precariza o trabalho desenvolvido.

V – Atividades de gestão

De maneira geral, embora o grupo de professores entrevistados possua, em sua maioria, experiência com as atividades de gestão na instituição, esta foi a atividade docente de menor ênfase em seus depoimentos. A professora Simone percebe que há, por parte dos docentes, certo desinteresse por essas atividades, em especial quando se toma como referência a ADD: “[…] eu não preciso ter nada no administrativo, se eu tiver no ensino, está bom, eu consigo progressão de carreira (Profa. Simone)”.

Além disso, a sobrecarga com as atividades de gestão acaba inviabilizando que outras atividades sejam desenvolvidas:

> Então é assim: o dia inteiro tem muita demanda, acho que se eu ficasse na sala de aula eu atrapalharia os meninos. Não, eu não estou, não [ministrando aulas]. Eu já dei aula para a licenciatura de Biologia e, se eu não estivesse aqui na direção, eu voltaria para a Biologia e talvez a Química também (Profa. Aline).

> Então, por que que eu não fiz isso? Porque querendo ou não a coordenação me sugou muito e eu decidi não fazer as coisas pela metade, então, eu vou me dedicar ao administrativo, que tinha um volume maior de trabalho e vou suspender a extensão (Profa. Simone).

Mesmo reconhecendo que as atividades de gestão demandam um envolvimento e responsabilidade que podem fazer com que outras atividades, de igual importância, sejam deixadas por um tempo, a professora Simone destaca as contribuições que se pode tirar dessa experiência, em especial para os momentos de avaliação:

> Porque eu vejo assim: alguns professores, principalmente quando não passam pela parte administrativa, eu vejo que é importante todo professor passar pela coordenação do curso, no qual atua, seja como vice-coordenador ou como coordenador ou pelo menos estar envolvido ativamente, no colegiado, no NDE, mas eu acho que a parte administrativa mesmo, a coordenação, é importante. Porque o quê que acontece, a gente só vai ter noção, clareza da importância do impacto, por exemplo, de uma avaliação de desempenho docente, quando a gente está no âmbito administrativo, porque aí você vê o peso desses números, desses resultados e o quanto coletivamente isso vai ser importante. […] estava conversando um dia desses com a coordenadora do curso X aqui e ela falou assim: “nossa, eu fui obrigada a pegar a coordenação porque ninguém queria pegar, e alguém precisa pegar”. Gente, mas tem que pegar! É trabalhoso, é pesado, mas você conhecer melhor o funcionamento de uma série de coisas… a própria progressão (Profa. Simone).

As atividades de gestão em IES são exercidas pelos docentes e por técnicos-administrativos. Pelos depoimentos dos professores das licenciaturas, evidenciou-se que todos, em algum momento de sua trajetória na instituição, experienciaram cargos de gestão, no entanto, reconhecem que falta à boa parte dos docentes interesse no envolvimento com essas atividades, parte do desinteresse pode ser atribuído à sobreposição das atribuições de gestão às atribuições do ensino. No entanto, há também o reconhecimento de que são as experiências de gestão que dão ao docente uma visão de totalidade da instituição e dos processos a que está submetida.

7.2.1 A intensificação e a precarização do trabalho docente nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – campus Barbacena

Os IFs, conforme estudos destacados nesta tese, entre eles Otranto (2012, 2013) e Borborema (2013), foram concebidos a partir de influências das orientações do Banco Mundial para a Educação Superior. A defesa presente no discurso do Banco Mundial orientou-se pela diversificação de IES, pela abertura, nesse nível de ensino, para a iniciativa privada e por cursos com custos mais baixos. Nesse sentido, os IFs, no setor público, ofertam em um mesmo espaço físico e com o mesmo número de pessoal docente e técnico-administrativo cursos tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, uma otimização de recursos de diferentes ordens.

Estudos sobre o trabalho docente nos IFs, entre eles os Oliveira e Cruz (2017) e de Silva *et al.* (2020), diferenciam os IFs das escolas de Educação Básica e das universidades, sobretudo pelo fator verticalização do ensino, ou seja, a possibilidade de se criar um itinerário formativo que, partindo da Educação Básica, chegue à Educação Superior, em cursos de graduação e até mesmo de pós-graduação. Se, para o estudante, em especial nas regiões mais distantes dos centros urbanos, esta seja uma possibilidade concreta de formação, para o professor dos IFs, a verticalização tem impactado a dinâmica do trabalho docente tanto no ensino nos diferentes níveis e modalidades da educação, quanto com o acréscimo nas atividades pesquisa, extensão e gestão.

Para Oliveria e Cruz (2017), os docentes dos IFs são chamados a exercer uma docência polivalente.

> Não se trata mais do professor especialista em educação profissional ou ensino superior, mas aquele que teria domínio amplo de conhecimentos e estaria pronto a lidar com todas as áreas de abrangência da mesma instituição, além de ser flexível, adaptável, produtivo, otimizado, que vai se formando e constituindo sua docência no trabalho para atender a uma lógica de reforma e expansão da educação superior, profissional e tecnológica de menor custo para o governo (Oliveira; Cruz, 2017, p. 652).

Os depoimentos dos docentes que lecionam nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, bem como a análise de seus processos de ADD,

explicitam que todos, em algum momento de sua vida profissional na instituição estiveram envolvidos com duas ou mais dessas atividades (ensino, pesquisa, extensão e gestão) simultaneamente. Em um regime de dedicação exclusiva, previsto na carreira EBTT, os docentes se veem obrigados a incorporar mais trabalho à mesma carga horária. Para Dal Rosso (2011), todo trabalho realizado, em alguma medida, se mostra intenso, no entanto, em um trabalho assalariado, os limites da intensidade não são definidas pelo trabalhador, mas sim por aquele que o contrata. É o empregador quem decide o ritmo, a velocidade e o envolvimento que o empregado deverá empreender na realização do trabalho. Ainda conforme Dal Rosso (2011), a intensificação do trabalho pode ocorrer por ampliação da jornada de trabalho ou pela elevação da intensidade e da produtividade que garantem que se produza mais no mesmo tempo. No entanto, de acordo com o autor, há pelo menos dois mecanismos de resistência a esse processo de intensificação do trabalho: o primeiro pela organização de movimentos coletivos de resistência, entre eles greves, paralisações e passeatas; o segundo tem relação com o dia a dia no local de trabalho, onde os trabalhadores criam estratégias individuais e coletivas para conter o crescente das demandas de trabalho dentro de padrões toleráveis.

Embora visto com algum incômodo por parte dos professores entrevistados, os depoimentos explicitaram que há no *campus* docentes que se envolvem de maneira diferente com as atividades básicas da carreira: alguns dedicam-se exclusivamente ao ensino, resistindo ao envolvimento em outras atividades da carreira; outros envolvem-se com o ensino e com alguma outra que tenham mais familiaridade. Esse processo seletivo, realizado pelos docentes, dentro das atividades previstas para a carreira, pode ser interpretado como uma estratégia para conter a intensificação vivenciada no trabalho no IF. Soma-se a isso o fato de a ADD se ater às atividades de ensino como prioritárias para fins de progressão e promoção na carreira, o que confere a todos os professores que atuam nas licenciaturas do *campus* certa tranquilidade quanto aos critérios, uma vez que, com o ensino, todos estão minimamente envolvidos.

Por outro lado, os depoimentos revelam ainda as condições de trabalho na instituição: embora as condições estruturais não sejam questionadas nos depoimentos, estes são marcados pela escassez de pessoal docente em quantidade compatível à realidade do *campus*, pela falta de financiamento e de incentivo às

pesquisas, pelo não incentivo e fomento institucional de ações de capacitação docente. Consequentemente,

> A associação do produtivismo com a redução de gastos com força de trabalho docente tendem a gerar diminuição nas atividades de pesquisa, além de sobrecarregar o docente, provocando a precarização do trabalho, a privação do tempo destinado à produções intelectuais e criativa, assim como as perdas salariais (Calcian *et al*., 2022, p. 153).

É preciso destacar, assim como o fizeram Silva e Souza Júnior (2020), que a precarização do trabalho docente tem relação com as formas de contratação do docente e dos vínculos empregatícios, mas também com o próprio processo de reestruturação produtiva. No caso dos docentes dos IFs, os autores afirmam que o conceito de precarização pode ser ampliado, incorporando elementos das diferentes atividades realizadas, bem como das diferentes esferas em que estão envolvidos, provocando uma nova organização, um novo ritmo do trabalho.

Por fim, pode-se afirmar que o trabalho docente nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, é múltiplo e diversificado, que mais trabalho foi incorporado à carga horária de 40h com dedicação exclusiva e que, embora esteja previsto a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, elas não se efetivam nas mesmas proporções. Repousa sobre as atividades de ensino as maiores queixas referentes à sobrecarga e à intensificação do trabalho docente naquelas licenciaturas. No entanto, outros elementos podem ser incorporados, caracterizando a sobrecarga vivenciada pelos docentes, entre eles, a curricularização da extensão e o envolvimento em atividades de gestão, que neste caso podem significar aumento de remuneração por meio de gratificações. Ademais, a precarização das condições para realização de atividades de pesquisa provocada, segundo os depoimentos, pela burocratização do processo de submissão de projetos, pelo não reconhecimento de que pesquisas em cursos de licenciatura são de tipos diferentes, que não necessariamente se desenvolverão em laboratórios, ou ainda pelo não disponibilidade dos discentes em participar, uma vez que se trata de um perfil de trabalhador-aluno.

7.3 Síntese

Em síntese, as discussões apresentadas neste capítulo, somadas às do capítulo anterior, expuseram os dados empíricos da pesquisa em diálogo com os objetivos traçados, buscando respondê-los à luz das discussões teóricas sobre a avaliação da Educação Superior no Sinaes, a ADD no contexto da Educação Superior brasileira, e da oferta de cursos de licenciatura em uma nova institucionalidade, os IFs.

Seguindo os critérios estabelecidos na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016) cada seção referiu-se a uma categoria inicial intimamente relacionada a um ou a mais de um objetivo geral e/ou específico da tese. As categorias intermediárias foram apresentadas e discutidas em cada parte. Por último, as categorias finais são discutidas em cada seção, sua construção se baseou em inferências e interpretações feitas a partir das categorias iniciais e intermediárias em diálogo com o referencial teórico adotado.

Na primeira seção discutiu-se o tema qualidade, mais especificamente a qualidade docente e a qualidade do trabalho docente, atentando-se para as influências da ADD. A partir dos depoimentos e das interpretações feitas, identificou-se que o termo qualidade encontra-se atravessado por disputas entre elementos formativos e performativos.

Por fim, na segunda seção, abordou-se o trabalho docente nos cursos de licenciatura do *campus* Barbacena. Pelos depoimentos e pelas interpretações realizadas, foi possível afirmar que naquela instituição o trabalho docente tem se materializado de forma não só precarizada como também intensificada. Precarizado, porque os docentes carecem de condições mínimas para desenvolverem as diferentes atividades previstas para a carreira. E intensificada, porque o número elevado de horas-aula, embora inviabilize o desempenho de outras atividades, coexiste com atividades diversificadas na pesquisa, na extensão e/ou na gestão, sem que se identifique algum tipo de compensação, como redução nas cargas horárias de aulas, por exemplo.

8 CONCLUSÃO

Neste estudo procurou-se investigar, a partir da política do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), as influências da Avaliação de Desempenho Docente (ADD) em um Instituto Federal (IF), na qualidade do trabalho docente. Os IFs, para fins de avaliação, regulação e supervisão das instituições e de seus cursos de graduação, são considerados pela lei que os criou (Brasil, 2008a) Instituições de Educação Superior (IES), e que, embora sejam comparados às universidades federais, no texto da lei, em seu contexto de prática se diferenciam nos pré-requisitos de ingresso na carreira do magistério de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), na perspectiva da oferta de ensino verticalizado, com a possibilidade de construção de itinerários formativos iniciados na Educação Básica e que podem se estender até a Educação Superior, ademais, seus cursos e projetos de pesquisa e extensão estão inseridos no contexto da Educação Profissional e Tecnológico (EPT), ou seja, possuem como marca identitária a tecnologia.

O percurso investigativo foi orientado por três objetivos específicos: analisar a política de avaliação institucional, apreendendo os conceitos de ADD e de qualidade propostas no Sinaes; investigar o processo institucional de implantação da ADD no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena; e identificar e analisar as possíveis influências da ADD na qualidade do trabalho dos professores que lecionam nos cursos de licenciatura daquele *campus.* A análise das políticas educacionais destacadas na tese, em seus diferentes contextos, se deram à luz do ciclo de políticas, de Stephen Ball. Os dados empíricos coletados por meio da aplicação de questionários e entrevistas foram tratados segundo a análise de conteúdo de Bardin.

A tese defendida assenta-se na compreensão de que a participação dos docentes em processos de ADD influencia a qualidade de seu trabalho. Tal influência pode ser tanto explícita quanto implícita, tanto reguladora quanto formativa. A influência será mais facilmente explicitada quanto mais seus resultados estiverem vinculados às bonificações, punições, financiamentos e/ou demandarem adaptações e mudanças, não só individuais como também institucionais. No entanto, será mais implícita quanto mais rotineiro e burocrático for o processo, ou quanto mais os resultados vincularem-se a um fim exclusivo, como acontece na ADD para progressão e/ou promoção na carreira. As influências podem ser mais reguladoras quanto mais, para se atender a determinados critérios em níveis satisfatórios, se

fizer necessários ajustes, mudanças de posturas, muitas vezes irrefletidas ou que representem pouca contribuição para os docentes, cursos e instituição. Por fim, as influências podem ser mais formativas, (re)orientando o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), refletindo sobre as condições em que desempenham seu trabalho e fomentando políticas institucionais em conformidade com o processo de avaliação, diagnóstico, planejamento e ação em busca de melhores condições para a Educação Superior, de forma geral.

Nesse sentido, esta tese se estruturou por uma introdução, que além de apresentar o percurso acadêmico da pesquisadora, contextualizou o objeto de pesquisa no âmbito dos IFs, e apresentou o problema a ser investigado: como a política de ADD do Sinaes foi implementada no IF Sudeste de MG – *campus* Barbacena e quais as possíveis influências dessa política na qualidade do trabalho dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura?

O segundo capítulo tratou da metodologia de pesquisa. Nele, aprofundou-se no problema de pesquisa a partir das especificidades dos IFs, bem como com o auxílio da formulação de questões secundárias que contribuíram para compreensão do objeto. Apresentaram-se ainda o objetivo geral e os específicos. Além disso, explicitaram-se as três etapas integradas da pesquisa: a revisão de literatura, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Foram caracterizados o campo da pesquisa empírica e seus cursos de licenciatura, oferta obrigatória, para os IFs, de acordo com a lei de sua criação (Brasil, 2008a). Detalhou-se ainda o percurso para a coleta de dados, assim como se demonstrou o processo de construção das categorias primárias, intermediárias e finais que permitiram a análise e interpretação dos dados em diálogo com o referencial teórico adotado.

O terceiro capítulo respondeu ao primeiro objetivo específico da pesquisa, ou seja, analisou a política de avaliação institucional, buscando apreender os conceitos de ADD e de qualidade presentes no Sinaes. Estruturado a partir da pesquisa documental, à luz do ciclo de políticas, as análises indicaram que a política do Sinaes esteve sob influência dos organismos internacionais e que a proposta inicial com um objetivo avaliativo mais amplo, ou seja, de levantamento de informações contextuais capazes de fomentar melhorias para a Educação Superior ou ainda de orientar políticas públicas para este nível de ensino, se corrompeu com o fortalecimento do seu objetivo regulatório marcado pela multiplicação de índices, em que o exame dos estudantes (Enade) passou a ser o principal informante das

condições em que a Educação Superior acontece no país. No que se refere à ADD, a política do Sinaes não faz uma abordagem direta, embora ela esteja presente na avaliação institucional e de cursos. Por sua vez, o conceito de qualidade não é definido na política do Sinaes, de maneira ampla e vaga de sentido, indicadores foram se convertendo em conceito de algo satisfatório ou insatisfatório dentro do processo avaliativo.

O quarto capítulo articulou-se ao anterior, numa tentativa de identificar elementos que tornassem mais claras tanto a definição de ADD quanto de qualidade na política do Sinaes. A partir da produção acadêmica, foi possível identificar práticas de ADD inseridas em uma cultura avaliativa formativa cujos resultados são tomados com fins formativos, diagnósticos e orientadores de planejamentos, mas também práticas inseridas em culturas performativas, cujos resultados tomados exclusivamente com fins regulatórios, respondem à relação entre metas estabelecias e o seu cumprimento. Ademais, identificou-se que a regulação exercida pela cultura da performatividade ataca as bases dos profissionalismo docente, deslocando-o no sentido de sua desprofissionalização, uma vez que as bases coletivas da profissão docente são abaladas pelo crescente individualismo e perda de autonomia, dando lugar à reprofissionalização, pautada na competitividade, nas métricas aferidas por agentes externos em processos auditáveis.

Sobre a definição de qualidade na Educação Superior, os estudos corroboram o entendimento de que falta ao termo definição e clareza. Concluiu-se, portanto, que a política do Sinaes não explicita os conceitos de ADD nem tão pouco de qualidade, mas foi possível aproximar-se desses conceitos por meio de *pistas* deixadas no texto. Embora a política do Sinaes tenha se convertido em uma política mais reguladora, ela reserva espaços formativos, tal como se evidencia pela possibilidade de uma autoavaliação institucional, etapa em que se insere a ADD, logo, mesmo em uma política mais reguladora aquela prática avaliativa pode tornar-se um momento formativo, a depender de uma opção institucional que a tome para este fim, por sua vez, a qualidade, quando assumida no sentido estritamente regulador, torna-se externa às IES, reduzindo-se aos indicadores padronizados e aproximando-se de uma cultura performativa, fortemente alinhada aos interesses do mercado. No entanto, ao fortalecer a cultura avaliativa formativa nas IES, constrói-se internamente o conceito de qualidade em íntima relação com o entendimento que a instituição tem de sua responsabilidade social, e, nesse sentido, torna-se ponto de resistência à

implantação de uma cultura que transforma e reduz a Educação Superior a um negócio lucrativo.

O quinto capítulo apresentou os marcos regulatórios da Educação Profissional e Tecnológica federal no Brasil, destacando a inserção da Educação Superior, e, mais especificamente, das licenciaturas, em instituições tradicionais na oferta de Educação Profissional. A história da EP, bem como a história da Educação Superior em instituições de EP, explicita o caráter dual da educação brasileira, que, em um primeiro momento, nega aos filhos das camadas populares o acesso à Educação Superior, e, posteriormente, a partir das lutas e reivindicações, permite o acesso daqueles em cursos aligeirados, em uma nítida tentativa contenção dos insatisfeitos e de atendimento às necessidades do mercado de trabalho. Sob influência dos organismos internacionais, a constituição dos IFs e a obrigatoriedade de oferta de cursos de licenciaturas nessas instituições respondem a uma demanda de cursos de baixo custo, de expansão e interiorização da Educação Superior, em especial de cursos de formação de professores nas áreas de Ciências, Matemática, Química e para a Educação Profissional e Tecnológica. Por fim, o capítulo apresentou os cursos de licenciatura do *campus* em que se desenvolveu a pesquisa empírica. Os IFs se colocam, no contexto nacional, como instituições alternativas às universidades federais com o argumento de que estas são instituições de alto custo e de baixo retorno quanto ao desenvolvimento social e econômico. Assim, os IFs se caracterizam por sua estrutura verticalizada com oferta de Educação Básica e Educação Superior, em um mesmo espaço físico, com o mesmo número de docentes e com os mesmos recursos materiais, além de desenvolverem atividades de pesquisa e extensão dentro de seus eixos tecnológicos específicos.

O sexto capítulo, a partir dos dados empíricos, inicia o diálogo, à luz da metodologia e do referencial teórico adotados, com os objetivos geral e específicos. Particularmente, são abordadas a política do Sinaes e a política institucional de ADD no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, a partir da percepção de docentes, discentes e gestores que atuam em seus três cursos de licenciatura.

As análises empreendidas indicam que a política do Sinaes na instituição pesquisada tem sido colocada em prática, exclusivamente, pelo seu objetivo regulador. Nesse sentido, tem provocado adequações e ajustes que nem sempre correspondem às expectativas e/ou necessidades dos cursos investigados. Ademais, a força reguladora do Sinaes na instituição se revela ainda no

enfraquecimento da Comissão Própria de Avaliação, cuja importância do trabalho ainda é desconhecida pelos participantes.

Por sua vez, a política institucional de ADD é vivenciada nos cursos investigados, com o objetivo de cumprir os requisitos obrigatórios de promoção e/ou progressão na carreira. Por sua vez, a ADD na política do Sinaes se apresentou como um momento burocrático de prestação de contas. Nesse sentido, a ADD estaria mais fortemente marcada pelo uso regulatório dos resultados, sendo sua influência no trabalho docente mais implicitamente percebida, posto que os momentos de reflexão individual e coletiva encontram-se esvaziados e/ou ausentes. Vale destacar que as possibilidades formativas de uso da ADD permanecem para os docentes no campo do *vir a ser*, ou seja, pontualmente, algum docente identificou maneiras de usos formativos dentro de um processo estritamente regulatório, com impactos no seu desempenho profissional, mas também com o potencial de contribuir com os cursos de licenciatura.

O capítulo sete se soma ao anterior e finaliza a análise dos dados. Nele são discutidos os sentidos de qualidade atribuídos pelos docentes entrevistados, bem como se explicitam elementos do trabalho docente na instituição. Difícil de captar, o termo “qualidade”, nos depoimentos dos entrevistados, ora mantém relação com o trabalho docente, ora com atributos pessoais do professor. Os documentos institucionais, por sua vez, também não expressam, com clareza, o que se entende por qualidade para a instituição e para os seus cursos de licenciatura.

No que se refere ao trabalho docente nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena, é possível afirmar, de acordo com os depoimentos, que esse se caracteriza pela intensificação e pela precarização. Com um volume de aulas e de atividades no ensino elevados, os docentes se desdobram, com poucos recursos e incentivos, em atividades de pesquisa, extensão e gestão. Consequentemente, a visão de alguns sobre o trabalho que desempenham revela a pouca produtividade acadêmica e o pequeno engajamento com a comunidade por meio dos projetos de extensão, cooperando para a construção de uma autoimagem negativa.

Entre as influências identificadas na qualidade do trabalho docente, estão: 1) diante de um instrumento avaliativo, na política do Sinaes, que não quantifica proporcionalmente as diferentes formas de produção do conhecimento (participação em eventos, apresentação de trabalhos, publicação de artigos nos diferentes meios)

os docentes constroem uma imagem negativa de si, característica da adoção de uma cultura performativa, isto porque, estando envolvidos com um volume maior de atividades de ensino e tendo pouco financiamento para pesquisa, por exemplo, apresentam baixo desempenho nessas atividades, que são melhores pontuadas na política do Sinaes; 2) a autovigilância de si, também característica de uma cultura performativa, foi evidenciada como uma das influências da adoção da ADD com fim regulatório, isso porque, sem direcionar críticas às condições de trabalho, os docentes se autocomprometem com metas, por eles definidas, de manutenção de índices de produtividade no ensino, pesquisa e extensão, próximos aos períodos avaliativos anteriores em que melhor se destacaram; 3) a ausência de políticas de financiamento e de incentivo à pesquisa e à extensão no *campus*, bem como a carga horária elevada de atividades no ensino, faz com que a instituição se caracterize como de ensino, e não como IES em sentido amplo; dessa constatação, identificou-se uma terceira influência: a intensificação e a precarização do trabalho docente, ao mesmo tempo que se explicita a sua baixa produtividade, em especial, no campo da produção e divulgação do conhecimento; 4) a quarta influência foi identificada na disputa entre dois instrumentos distintos de ADD, o da progressão e o do Sinaes, enquanto no instrumento utilizado para a progressão na carreira, a prioridade centrou-se nas atividades de ensino, nos instrumentos próprios da política do Sinaes, são prioritárias as atividades de pesquisa. Nesse sentido, os docentes acabam priorizando aquelas atividades que resultam em ganho financeiros, ou seja, a progressão.

No entanto, mesmo com a adoção de uma ADD reguladora, os depoimentos revelaram momentos formativos a partir dos resultados da ADD: de reflexões individuais sobre o trabalho desenvolvido no intervalo de 24 meses; com a chefia imediata, ponderando pontos frágeis indicado pela ADD e acolhendo sugestões; reorientação do trabalho a partir do *feedback* dos discentes. Essas práticas sinalizam que, mesmo em uma ADD reguladora, a instituição pode recorrer a um uso formativo dos resultados, sem preterir o uso regulatório, uma alternativa intencional de resistência à cultura performativa, capaz de identificar as potencialidades do grupo docente, as áreas em que o trabalho docente se destaca na instituição, os pontos frágeis e as necessidades formativas. A identificação de potencialidades institucionais por meio da ADD pode fortalecer parcerias na própria Rede Federal tanto no ensino quanto na pesquisa e extensão. Ademais, o uso formativo dos

resultados da ADD tem o potencial de propor agendas de políticas institucionais que contemplem a identidade dos IFs.

A conclusão da pesquisa suscitou novas questões que podem contribuir para o aprofundamento de estudos sobre a ADD na Educação Superior, em especial nos IFs: como os docentes que atuam nos IFs, em programas de pós-graduação, vivenciam a ADD? A influência da ADD no trabalho dos docentes dos *campi* de um IF pode ser diferente? Em caso afirmativo, qual/quais os fatores são responsáveis por essa diferença?

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o campo das políticas públicas de avaliação da Educação Superior, bem como para o campo da formação docente, fomentando o debate e a reflexão, superando a ideia de educação como mercadoria e a responsabilização exclusiva do docente pelos resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Notas sobre a autoavaliação no ensino superior: Assimilacionismo eurocêntrico ou de(s)colonialidade? *Revista Brasileira de Avaliação*, v. 13, n. 1, e130124. https://doi.org/10.4322/rbaval202412001.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspetivas em avaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

ALA-HARJA, Marjukka. HELGASON, Sigurdur. Em direção às melhores práticas de avaliação. *Revista do Serviço Público*, ano 51, n. 4, p. 5-60, out./dez. 2000.

ALMEIDA, Clayton Silva de*. Competências e desempenho docente*: validando escalas de autoavaliação e heteroavaliação, explorando fatores pessoais e ocupacionais associados. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais:* pesquisa quantitativa e qualitativa*.* 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ASSIS, Lúcia Maria de. Avaliação institucional e trabalho docente: repercussões, desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.* v. 32, n. 2, p. 527-548, maio/ago. 2016.

ASSIS, Maria Celina de. *Licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios.* 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. *A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados*: o desafio da inspeção escolar. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BACCIN, Ecléa Vanessa Canei; SHIROMA, Eneida Oto. A intensificação e precarização do trabalho docente nos Institutos Federais. *Revista Pedagógica*, v. 18, n. 39, set./dez. 2016.

BACCIN, Ecléa Vanessa Canei; SHIROMA, Eneida Oto. A intensificação e precarização do trabalho docente nos Institutos Federais. *Revista Pedagógica*, v. 18, n. 39, set./dez. 2016.

BALL, Stephen J. *Educational reform*: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. *et al*. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BALL, Stephen J. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 002, p. 2-32, 2002.

BARCELOS, Ricardo da Silva. *Análise do instrumento de medida utilizado na autoavaliação institucional da UFSM aplicado aos seus discentes, utilizando a Teoria de Resposta ao Item (TRI).* 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREYRO, Gladys Beatriz. A avaliação da Educação Superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 5-22, mar. 2018.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Novas regulações na Educação Superior: do Estado avaliador à acreditação em escala global. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 3, p. 837-852, set./dez. 2019.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da Educação Superior. *Educação & Sociedade,* v. 27, n. 96 – especial, p. 955-977, out. 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percursos da avaliação da Educação Superior nos governos Lula. *Educação & Pesquisa*, v. 40, n. 1, p. 61-76. jan./mar. 2014.

BARROSO, João. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: *A regulação das políticas públicas de educação.* Espaços, dinâmicas e atores. Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação. Lisboa, 2006.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.

BAZZO, Vera Lúcia. Profissionalidade docente na Educação Superior: mestres ou cientistas? *ANPEd Sul*, VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Univali, Itajaí, SC, 2008.

BERNARDES. Joelma dos Santos. A comissão própria de avaliação: contribuições para o planejamento e para a gestão institucional. *In*: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (org.). *Avaliação da Educação:* referências para uma primeira conversa*.* São Carlos: EdUFSCar, 2018.

BOANAFINA, Anderson Teixeira; OTRANTO, Célia Regina. Institutos federais: entre o CEFET e a Universidade Federal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2022.

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. *Discursos na/da Educação Profissional e Tecnológica:* a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. 2013. 193 f. Doutorado (Tese) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BORDINI, Débora Valim Cirino. *Um estudo meta-avaliativo da avaliação da docência*. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BORGES, Regilson Maciel. Indicadores educacionais em foco: análise frente a realidade brasileira. *In*: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (org.). *Avaliação da Educação*: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

BOTELHO, Arlete de Freitas. *Intencionalidades e efeitos da autoavaliação institucional na gestão de uma universidade multicampi*. 2016. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools*: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRANDÃO. Marisa. O curso de Engenharia de Operação (anos 1960/1970) e sua relação histórica com a criação dos CEFETs. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 2, p. 55-77, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 14 de 05 de maio de 2004.* Autoriza as escolas agrotécnicas federais a ofertarem cursos superiores de tecnologia, em caráter experimental. Brasil, Brasília, DF, 05 de maio de 2004d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação*. Resolução nº 2 de 26 de junho de 1997.* Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasil, Brasília, DF, 26 de junho de 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. 3. ed. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Chamada Pública MEC/Setec nº 002/2007 de 12 de dezembro de 2007.* Brasil, Brasília, DF, 12 de dezembro de 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Roteiro de Autoavaliação Institucional: orientações gerais.* Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 25 de janeiro de 2014 b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 2.267 de 19 de dezembro de 1997.* Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional para implantação de novos CEFETs. Brasil, Brasília, DF, 19 de dezembro de 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Mec nº 92, de 31 de janeiro de 2014.* Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasil, Brasília, DF, 31 de janeiro de 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 92, de 31 de janeiro de 2014.* Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasil, Brasília, 31 de janeiro de 2014. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1520/portaria-mec-n-92. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016*. Estabelece diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbitoda Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasil, Brasília, DF, 11 de maio de 2016b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521280/do1-2016-05-13-portaria-n-17-de-11-de-maio-de-2016-21521206. Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 821, de 24 de agosto de 2009.* Define procedimentos para avaliação de Instituições de Educação Superior e Cursos de Graduação no âmbito do 1º Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 24 de agosto de 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria normativa nº 1, de 29 de janeiro 2009.* Determina as áreas e os cursos superiores de tecnologia que serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no ano de 2009 e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 29 de janeiro de 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008.* Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Brasil, Brasília, DF, 05 de setembro de 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 4 de 05 de agosto de 2008.* Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Brasil, Brasília, DF, 05 de agosto de 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.* Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 dá outras providências. Brasil, Brasília, 18 de dezembro de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012.* Brasil, Brasília, DF, 12 de dezembro de 2012b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.* Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, Brasília, DF, 17 de abril de 1997a.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 23 de julho de 2004e.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004.* Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 1º de outubro de 2004c.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e curso. Brasil, Brasília, DF, 09 de maio de 2006.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007.* Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasil, Brasília, DF, 24 de abril de 2007a.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909.* Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 23 de setembro de 1909.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942*. Lei orgânica do ensino industrial. Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 30 de janeitro de 1942c.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.* Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 25 de fevereiro de 1942b.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.* Lei orgânica do ensino secundário. Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 9 de abril de 1942a.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei nº 547 de 18 de abril de 1969.* Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasil, Brasília, DF, 18 de abril de 1969.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.* Lei orgânica do ensino comercial. Brasil, Rio de Janeiro,28 de dezembro de 1943.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946.* Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 2 de janeiro de 1946a.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946.* Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 20 de agosto de 1946b.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 1.076, de 31 de março de1950.* Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 31 de março de 1950.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.* Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 12 de março de 1953.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.* Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 14 de abril de 2004a.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.184 de 7 de outubro de 2005.* Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 07 de outubro de 2005b.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005.* Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasil, Brasília, DF, 18 de novembro de 2005a.

BRASIL. Presidência da República*. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.* Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 29 de dezembro de 2008a.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012.* Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, (; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 28 de dezembro de 2012a.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959.* Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino

industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 16 de fevereiro de 1959b.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959*. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasil, Rio de Janeiro, RJ, 16 de fevereiro de 1959a.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 28 de novembro de 1968.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.* Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994.* Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 08 de dezembro de 1994.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995***.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 24 de novembro de 1995.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.545 de 30 de julho de 1978.* Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasil, Brasília, DF, 30 de julho de 1978.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

CANCIAN, Queli Ghilardi *et al*. Precarização e intensificação do trabalho docente. *Humanidades & Inovação,* Palmas, v. 9, n. 2, p. 148-164, 2022.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; KIPNIS, Bernardo. Educação Profissional em uma perspectiva internacional comparada e suas repercussões no Brasil. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, nº 30, p. 49-70, jan./jun. 2010.

CASTANHEIRA, Ana Maria; CERONI, Mary Rosane. Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. *Avaliação, Campinas*, Sorocaba, SP, v. 12, n. 719-737, dez. 2007.

CAVALCANTE, Joel Júnior. Os desafios internos e externos para a expansão dos Institutos Federais (IFs) enquanto política educacional: uma pesquisa de egressos. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 13, n. 38, p. 598-614, 2022.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARLOT, Bernard. Qualidade da educação: o nascimento de um conceito ambíguo. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e81286, p. 1-15, 2021.

CONDE, Fábio Mamoré; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica (2003-2017). *Revista Íbero-Americana de Estados em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1797-1812, out. 2019.

DAL RI, Neusa Maria; FLORO, Elisângela Ferreira. Trabalho docente e avaliação de desempenho: o caso dos professores que atuam na carreira da EBTT. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 6, n. 16, p. 66-89, 2015.

DAL ROSSO, Sadi. Ondas de intensificação do labor e crises. *Perspectivas*, São Paulo, v. 39, p. 133-154, jan./jun. 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v. 8, n. 1, p. 31-47, mar. 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008b.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do Sinaes a Índices. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008a.

DIAS, Carmen Lúcia; HORIGUELA, Maria de Lourdes. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, SP, v. 32, n. 3, p. 435-464, set.-dez. 2006.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha; ARAÚJO, Camylla Portela de; SANTOS, Cláudio Amorim dos; HORA, Paola Matos da. Trajetória dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil no período pré-LDB nº 9.394/96. *In*: SOUSA, José Vieira de. JESUS, Girlene Ribeiro de; GRIBOSKI, Cláudia Maffini (org.). *Expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil*: uma análise das tendências e controvérsias no período pós-LDB nº 9.394/96 (1997-2012). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

ECHER, Isabel Cristina. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-20, jul. 2001.

EMBIRUÇU, Marcelo; FONTES, Cristiano; ALMEIDA, Luíz. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em instituições de ensino superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, out./dez. 2010.

FERREIRA, M.S. Influência de órgãos internacionais na Educação Profissional brasileira. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 13, p. 73-80, 2017.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avalição de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise e Conjuntura*, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FLACH, Ângela. *Formação de professores nos Institutos Federais:* estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional. 2014. 210 f. Tese (Doutorado) – Unisinos, São Leopoldo, 2014.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa.* 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, Neide Maria Machado de. *Avaliação docente na Educação Profissional*: concepções e implicações na prática pedagógica. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, 2018.

FRANCISO, Thiago Henrique Almino; NAKAYAMA, Marina Keiko; MELO, Pedro Antônio de; PITTA, Márcio Alexandre de; OLIVEIRA, Fabiano Pires de. Análise epistemológica da avaliação institucional da Educação Superior brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 531-562, jul. 2015.

FRANCO, Maria Profa. Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Flávia Magalhães; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; BORGES, Leila Cristina. Avaliação institucional na Educação Superior brasileira: uma análise dos instrumentos para oferta de cursos a distância. *Revista de Educação PUC-Campinas,* Campinas, n. 26, p. 1-17, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Trabalho Necessário*, ano 3, n. 3, 2005.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à Educação Profissional. *27ª Reunião Nacional da Anped*, GT 9 – Trabalho e Educação, Caxambu, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, jul. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil*: impasses e desafios*.* Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas, 1987.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, maio/jun. 1995.

GOMES, Maria do Céu. Avaliação do desempenho docente – objectivos e controvérsias. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.

GOMES, Suzana dos Santos. *Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GOMES, Suzana dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes de. Políticas de avaliação e gestão educacional: articulações, interfaces e tensões. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1199-1216, out./dez. 2018.

GOMES, Suzana dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes; GARRIDO, Felipe Andres Zurita. Educação Superior na América Latina em tempos de crise. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 30, n. 31, mar. 2022.

GORZONI, Silvia de Paula; DAVIS, Cláudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

GOSLING, Iury Teixeira Sevilha. Avaliação da eficiência de docentes de mestrados acadêmicos de Turismo utilizando Data Envelopment Analysis. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; HORA, Paola Matos da. Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 178-197, mar. 2018.

GROHMANN, Márcia Zampieri; RAMOS, Márcio Sampedro. Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepções de mestrandos de administração. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, mar. 2012.

GUIMARÃES, Edilene Rocha; ESTEVES, Manuela. Sistema de avaliação da Educação Superior em Portugal e Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, SP, v. 29, n. 72, p. 596-630, set./dez. 2018.

HAYDT, Regina Célia C. *Curso de Didática Geral.* 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

IF SUDESTE DE MINAS GERAIS. Conselho Superior. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014-2019*. Minas Gerais, 2014.

IF SUDESTE DE MINAS GERAIS. Conselho Superior. *Resolução CONSU nº 013, de 25 de abril de 2017.* Minas Gerais, 2017.

IF SUDESTE DE MINAS GERAIS. Conselho Superior. *Resolução nº 15, de 23 de abril de 2019.* Minas Gerais, 2019.

IF SUDESTE DE MINAS GERAIS. Conselho Superior. *Resolução nº 27, de 13 de novembro de 2013.* Minas Gerais, 2013.

IF SUDESTE DE MINAS GERAIS. Conselho Superior. *Resolução nº 35, de 4 de julho de 2011.* Minas Gerais, 2011.

IF SUDESTE DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química Presencial – campus Barbacena.* Barbacena, 2021. Disponível em: https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=527785&idTipo=1. Acesso em: out. 2021.

IF SUDESTE DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Educação Física – campus Barbacena.* Barbacena, 2015. Disponível em: https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=527783&idTipo=1. Acesso em: out. 2021.

IF SUDESTE DE MINAS GERAIS. *Projeto Pedagógico Licenciatura em Ciências Biológicas – campus Barbacena.* Barbacena, 2020. Disponível em: https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=527781&idTipo=1. Acesso em: out. 2021.

IF SUL DE MINAS. Conselho Superior. *Resolução nº 71, de 17 de dezembro de 2015.* Dispõe sobre o processo de avaliação de desempenho dos integrantes do Plano de Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFSULDEMINAS. Minas Gerais, Pouso Alegre, 17 de dezembro de 2015.

IFMG. Conselho Superior. *Resolução nº 1 de 10 de janeiro de 2020.* Dispõe sobre a instituição do Programa de Avaliação de Desempenho dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Minas Gerais, Belo Horizonte, 10 de janeiro de 2020.

IFNMG. *Regulamento do processo de avaliação de desempenho docente para fins de progressão ou promoção na carreira.* Minas Gerais, 2013.

IFTM. Conselho Superior. *Resolução “ad referendum” nº 15, de 12 de maio de 2014.* Dispõe sobre o regulamento do processo de avaliação de desempenho docente para fins de progressão ou promoção na carreira do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Minas Gerais, Uberaba, 12 de maio de 2014.

INEP. *c 224, de 28 de junho de 2012*, designa os seguintes docentes para composição da Comissão de Revisão dos Instrumentos de Avaliação Institucional, presencial e EAD, e de Polo de apoio presencial na Modalidade a Distância, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior – Sinaes. Brasília: INEP, 2012.

INEP. *Instrução Normativa INEP nº 3, de 17 de novembro de 2020.* BRASÍLIA: Inep, 2020a. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Instrucao-normativa-inep-003-2020-11-17.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

INEP. *Instrumento de Avaliação de cursos de graduação Presencial e a distância reconhecimento e renovação de reconhecimento.* Brasília, 2017.

INEP. *Nota Técnica INEP/DAES/Conaes nº 62, de 9 outubro de 2014*. Definição da estrutura do Relato Institucional. Brasília, 2014b.

INEP. *Nota Técnica INEP/DAES/Conaes nº 65, de 9 de outubro de 2014*. Roteiro do Relatório de Autoavaliação Institucional. Brasília, 2014d.

INEP. *Nota Técnica nº 14 /2014 – CGACGIES/DAES/INEP/MEC*. Brasília, 2014a.

INEP. *Portaria 92/2014, a*prova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Brasília, INEP, 2014c.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação S*uperior *2019*. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 10 jul. 2022.

JARDILINO, José Rubens Lima; SAMPAIO, Ana Maria Mendes; OLIVERI, Andressa Maris Rezende. Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29, n. 111, p. 318-337, abr./jun. 2021.

JÚNIOR DAROS, Armando. *O alcance das orientações da Unesco na elaboração do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*. 142 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2014.

JÚNIOR TEIXEIRA, Paulo Roberto; RIOS, Mônica Piccione Gomes. Dez anos de Sinaes: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período de 2004-2014. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 793-816, nov. 2017.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas.*12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LACERDA, Leo Lynce Valle de. Sinaes, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 87-104, mar. 2015.

LACERDA, Leo Lynce Valle de; FERRI, Cássia; DUARTE, Blaise Keniel da Cruz. SINAES: avaliação, *accountability* e desempenho. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 975-992, nov. 2016.

LIMA, Maria Flávia Batista. *A expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*: percursos e características. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LIMA, Maria Flávia Batista; BARREYRO, Gladys Beatriz. Cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre um novo lócus de formação de professores. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 34, n. 2, p. 501-521, maio/ago. 2018.

LINS, Carla Patrícia Acioli; LEOCÁDIO, Patrícia Renata de Azevedo; SANTOS, Márcia Cristina Xavier dos. Profissionalidade e profissionalismo docente, pensado e tecido na interdependência entre a gestão da escola e o professorado. *Revista Interritórios*, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 3, n. 4, p. 123-137, 2017.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; TEIXEIRA, Tatiana Cardoso; SANTINELLI, Fernanda. Carreira docente, avaliação de desempenho e progressão horizontal: um estudo em sete universidades federais do sul-sudeste de Minas Gerais de Minas Gerais. *In*: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÃO DE TRABALHO. 3., 2011, João Pessoa, *Anais* […]. Paraíba, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, avaliação qualitativa e inovação. *In*: CICLO DE COLÓQUIOS “EDUCAÇÃO, AVALIAÇÃO QUALITATIVA E INOVAÇÃO”. Diretoria de Avaliação da Educação Básica do INEP, 2012.

LUDKE, M.; BOING, L. A. A profissionalidade docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

MA, Janaína Ferreira; TEIXEIRA, Ulisses Tavares. *Redesenhando o Sinaes*: um convite a aperfeiçoamentos na política de avaliação da Educação Superior brasileira.

Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

MACEDO, Marconi Neves; ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. A influência dos organismos internacionais na avaliação da Educação Superior brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e27009, 2022.

MAGALHÃES, Nara Maria Emanuelli; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. A cultura de avaliação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): entre a avaliação externa e a autoavaliação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 109, p. 909-931, out./dez. 2020.

MAGALHÃES, Nara Maria Emanuelli; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. Avaliação e participação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) antes e depois do SINAES: o papel dos Núcleos de Avaliação das Unidades (NAUs). *Avaliação,* Campinas, Sorocaba, v. 26, n. 01, p. 45-67, mar. 2021.

MAGNIN, Luana Silvy de Lorenzi Tezza; TAKAHASHI, Adriana. A política de avaliação da produtividade acadêmica brasileira sob a ótica dos pesquisadores: uma meta-síntese. *Avaliação,* Campinas, Sorocaba, v. 26, n. 3, p. 742-758, nov. 2021.

MAIA, Fernanda Landolfi. *O paradoxo da intensificação*: uma análise do trabalho dos professores de Ensino Superior Público Federal*.* Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Steven J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MATTAR, João; RAMOS, Daneila Karine. *Metodologia da pesquisa em educação*: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*.* São Paulo: Edições 70, 2021.

MATUICHUK, Miraldo; SILVA, Maclovia Corrêa da. Avaliação docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 21, n. 79, p. 323-348, abr./jun. 2013.

MAUÉS, Olgaíses. A política de avaliação da Educação Superior e os desafios da implementação do SINAES. *In*: *REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, GT nº 11 – Política de Educação Superior, 30., 2007, Caxambu, *Anais* […]. Caxambu, 2007.

MORAES, M. A. C. de; RAMOS, J. C. S.; OKUYAMA, F. Y.; NUNES, J. G.; PIO, G. da S. O Sinaes nos Institutos Federais: adequação e pertinência no âmbito da avaliação institucional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 6, p. 30-39, 2013.

MORGADO, José Carlos. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 345-261, jul. 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na Educação Superior: tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

MURILLO, F. Javier. Uma visão panorâmica da avaliação do desempenho docente na Europa e América Latina. *In*: RAMOS, Conceição Castro. *Avaliação de professores, visões e realidades.* Actas da conferência internacional. Lisboa, maio, 2007.

NANNI, Giovanni; SANTOS FILHO, José Camilo dos. Importância da avaliação das políticas públicas educacionais. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 125-138, jan./jun. 2016.

NARDELLI, Nelci Janete dos Santos. *Autoavaliação institucional e processos de identidade no horizonte da cultura avaliativa: estudo de caso em uma instituição estadual de Educação Superior*. 2019. 253 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

NASCIMENTO, Claudenice Maria Véras. *As políticas públicas de avaliação do Ensino Superior e o Trabalho docente no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo*: sinais da Ditadura ou ditadura do Sinaes. 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Verticalização e trabalho docente nos Institutos Federais: uma construção histórica. *Revista HISTEDBR, on-line,* Campinas, v. 17, n. 2, p. 639-661, abr./jun. 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Prefácio. *In*: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (org.). *Avaliação da Educação:* referências para uma primeira conversa*.* São Carlos: EdUFSCar, 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 71-87, 2006.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

OLIVEIRA, Suéllen Cristina Vaz de. *A avaliação do desempenho docente*: o curso de Educação Física. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

OLIVEIRA. Maria Rita Neto Sales. A formação de professores para a Educação Profissional. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al*. C*onvergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 454-478.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da Educação Profissional e seus reflexos na Educação Superior. *Revista Temas em Educação,* João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 122-135, jan.-dez. 2013.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, v. 1, n. 1, p. 89-108, 2010.

OTRANTO, Célia Regina. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luíz Augusto Caldas; DOMINGOS, Moises Sobrinho. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan.-jun. 2010.

PAGLIARINI, Lidiane Limana Puiati. Perspectivas mundiais da avaliação na Educação Superior. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, v. 29, n. 60, p. 256-263, jan./abr. 2019.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Avaliação institucional externa no Sinaes: considerações sobre a prática recente. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 16, n 1, p. 11-36, mar. 2011.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; TAVARES, Maria das Graças Medeiros; ROBL, Fabiane; FERNANDES, Ivanildo. A disputa pela concepção de qualidade na Educação Superior do Brasil: outras referências. *Anais do XXIV Seminário Nacional Univérsitas/Br*, Universidade Estadual de Maringá, 18 a 20 de maio de 2016.

PILLATT, Fábio Roberto. *Sinaes de regulação e Sinaes de emancipação*: o impacto da avaliação institucional no desempenho da Educação Superior brasileira*.* 2017. 115 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

RIBEIRO, Elisa Antônia. As atuais políticas públicas de avaliação para a Educação Superior e os impactos na configuração do trabalho docente. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 299-316, jul. 2012.

RIZOTTO, Silvana Mara Bernardi. *Avaliação de desempenho docente da Educação Profissional Superior*. 108 f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional, UNINTER, Curitiba, 2020.

ROTHEN, José Carlos *et al*. Concepções de qualidade nos documentos oficiais sobre a Educação Superior. *Comunicações*, Piracicaba, v. 26, n.1, p. 5-26, jan./abr. 2019.

ROTHEN, José Carlos. Avaliação e política institucional: estudo dos indicadores “Qualificação docente” na avaliação das “condições de oferta de cursos”. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, GT nº 11 – Política de Educação Superior, 24., Caxambu. *Anais* […]. Caxambu, 2001.

SANTOS, Lucíola de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia.* Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Prof. Joaquim Venâncio, 1989.

SCHERER, Susana Schneid. *A performatividade e o trabalho docente na escola pública: concepções e alguns de seus efeitos.* 224 f. 2020. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

SCREMIN, Greice; AIMI, Daniela da Silva. Qualidade na Educação Superior: conceitos e visões. *Políticas Educativas*, Campinas, v. 2, n. 1, p. 91-103, dez. 2008.

SCRIVEN, Michael. The Methodology of Evaluation. *In*: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R. M.; SCRIVEN, M. (comps.). *Perspectives of Currículum Evaluation.* Chicago, IL: Rand McNally, 1967. v. 1. p. 39-83.

SEGRERA, Francisco López. La segunda conferencia mundial de educación superior (UNESCO, 2009) y la vision del concepto de acreditación en las conferencias de UNESCO (1998-2009). *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 619-636, nov. 2012.

SILVA, Alexsandro Cordeiro Alves da. *Desenvolvimento de jogo sério acadêmico para avaliação e acompanhamento de desempenho docente.* 103 f. 2019.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Tecnologia para o Desenvolvimento, Curitiba, 2019.

SILVA, Assis Leão da. GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação Institucional no contexto do Sinaes: a CPA em questão. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011.

SILVA, Assis Leão da. Impasses e perspectivas das CPAs após a introdução dos índices gerais. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, GT nº 11 – Política de Educação Superior, 34., 2011, RJ, *Anais* […]. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://bit.ly/3rtVNqe. Acesso em: 16 jul. 2020.

SILVA, Francislene Rosas da; SILVA, Ronegildo de Souza; AZÊVEDO, Hellen Sandra Freires da Soçva; AZEVEDO, José Marlo Araújo de. Trabalho docente na Educação Profissional: das escolas de aprendizes artífices aos Institutos Federais e os desafios do ensino verticalizado. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, 2020.

SILVA, Maria das Graças Martins da. A produção docente e a avaliação dos programas de pós-graduação: um estudo na pós-graduação da UFMT. *Revista Educação Pública,* Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 383-401, maio/ago. 2009.

SILVA, Paula Francisca da. *A expansão da Educação Superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais*. 223 f. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto da expansão da Educação Superior. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e177066, 2018.

SILVA, Roberto Araújo da; MARTINS, Maria Angélica Rodrigues. Os conceitos do SINAES: uma análise a partir da Sociologia da Avaliação. *In*: DIAS, Marisa da Silva; PIROLA, Nelson Antônio (org.). *In*: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: RELAÇÕES E ESPECIFICIDADES*,* 4., 2016, Bauru. *Anais* […] CECEMCA, 2016. Disponível em: https://bit.ly/3hsD7To. Acesso em: 23 jul. 2020.

SILVA, Sibele Leandra Penna; BIFANO, Profa. Amélia Carla Sobrino. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e as políticas educacionais orientadas por organismos internacionais. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 25, n. 3, p. 113-128, nov. 2020.

SILVA, Tarcísio Augusto da; SOUZA JÚNIOR, Gilberto Romeiro de. Análise da precarização e intensificação do trabalho docente no Instituto Federal de Pernambuco. *Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE*, ano IX, vol. I, n. 16, p. 126-146, jan./jun. 2020.

SOUSA, Ana Cléa Gomes de. *Avaliação docente na Educação Superior*: expectativas acadêmicas quanto ao uso dos resultados para aprimorar o ensino. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 23, p. 81-93, jan./dez. 2008.

SOUZA, Andreliza Cristina de. Avaliação e emancipação: a perspectiva da Sociologia da Avaliação. *In*: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (org.). *Avaliação da Educação*: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFsCar, 2018.

SOUZA, Rosângela Aparecida; SILVA, Danilo Oliveira. Os paradigmas 4E's da gestão pública: eficiência, eficácia, efetividade e economicidade. *XII Simpósio de Ciências Aplicadas da FAIT.* Itapeva, São Paulo, 13 a 16 de outubro de 2015.

SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade na Educação Superior: uma visão operacional do conceito. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 332-357, jul. 2017.

SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade na Educação Superior: uma visão operacional do conceito. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 332-357, jul. 2017.

TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira. *Avaliação institucional*: desempenho docente na Educação Superior. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-550, maio/jun. 2008.

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da Educação Superior: uma análise a partir dos primeiros dez anos do Sinaes. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.

VIANA FILHO, Marcizo Veimar Cordeiro *et al*. O trabalho do professor na pós-graduação no Brasil após a Lei 9394/1996. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 24, n. 1, p. 127-147, 2019.

VIANA, Márcia de Negreiros. *Repercussões do Sinaes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*. 2017. 219 f.Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho, *campus* Marília, Marília, 2017.

VIEIRA, Regina Lúcia Bastos; FREITAS, Kátia Siqueira de. O Sinaes na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, RJ, v. 18, n. 68, p. 443-464, jul./set. 2010.

WILLIAM, Dylan. A avaliação formativa do desempenho docente. *Linhas Críticas*, v. 25, jan.-dez. 2019.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da Educação Superior no Brasil: antecedentes históricos do Sinaes. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009.

ZATTI, Antônio Marcos. *Avaliação do desempenho docente nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil e sua relação com a remuneração*. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2017.

ZATTI, Antônio Marcos; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino no Brasil. *Educação e Pesquisa*, SP, v. 45, 2019.

APÊNDICE A – Pesquisas sobre a Avaliação de Desempenho Docente na Educação Superior

Ano	Autor(es)	Título	Tipo de trabalho
2010	EMBIRUÇU,M.; FONTES, C.; ALMEIDA, L.	Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior	Artigo
2011	TAHIM, A. P. V. de O.	Avaliação Institucional: desempenho docente na Educação Superior	Dissertação
2012	GROHMANN, M. Z.; RAMOS, M. S.	Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração	Artigo
2013	MATUICHUK, M.; SILVA, M. C. da.	Avaliação do docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/SIAVI	Artigo
2013	SOUSA, A. C. G. de.	Avaliação docente na Educação Superior: expectativas acadêmicas quanto ao uso dos resultados para aprimorar o ensino	Dissertação
2014	OLIVEIRA, S. C. V. de.	Avaliação do desempenho docente: O curso de educação física	Dissertação
2017	BARCELOS, R. da S.	Análise do instrumento de medida utilizado na autoavaliação institucional da UFSM aplicado aos seus discentes, utilizando a Teoria Da Resposta ao Item (TRI)	Dissertação
2017	BORDINI, D. V. C.	Um estudo meta-avaliativo da avaliação da docência	Dissertação
2018	FRANCA, N. M. M. de.	Avaliação docente na educação profissional: concepções e implicações na prática pedagógica	Dissertação
2019	GOSLING, I. T. de S.	Avaliação da eficiência de docentes de Mestrados Acadêmicos de Turismo utilizando Data Envelopment Analysis	Dissertação
2019	SILVA, A. C. A. da.	Desenvolvimento de jogo sério acadêmico para avaliação e acompanhamento de desempenho docente	Dissertação
2020	RIZOTTO, S. M. B.	Avaliação de Desempenho Docente da educação profissional superior	Dissertação

Fonte: Pesquisa documental (2021).

APÊNDICE B – Questionário docente

Data: ____/____/____

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____
Correio eletrônico: _____
Telefones: _____

1. Faixa etária
( ) Menos de 30 anos
( ) 31 a 39 anos
( ) 40 a 50 anos
( ) 51 a 60 anos
( ) Mais de 60 anos

II. DADOS SOBRE FORMAÇÃO

2.1. Formação acadêmica em nível de Graduação:
( ) Licenciatura. Especifique o curso:_____
( ) Bacharelado. Especifique o curso:_____
( ) Tecnólogo. Especifique o curso:_____

2.2. Formação acadêmica em nível de Pós-Graduação:
( ) Pós-Graduação *Lato Sensu* na área da Educação.
( ) Pós-Graduação *Lato Sensu* em outra área. Qual? _____
( ) Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, em nível de Mestrado
( ) Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, em nível de Doutorado
( ) Pós-Graduação *Stricto Sensu* em outra área. (Mestrado ou Doutorado).
ESPECIFIQUE: _____

III. DADOS SOBRE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1. Você é docente:
( ) Efetivo com Dedicação Exclusiva.
( ) Efetivo sem Dedicação Exclusiva.
( ) Substituto.
( ) Visitante.

3.2. Tempo de atuação docente na Educação Superior _____ anos.

3.3. Tempo de atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica _____ anos.

3.4. Tempo de atuação docente no IF Sudeste MG – *campus* Barbacena

( ) Até 1 ano
( ) De 1 ano a 3 anos
( ) De 4 anos a 6 anos
( ) De 7 anos a 9 anos
( ) De 10 anos a 12 anos
( ) Mais de 12 anos

3.5. Indique o tempo de atuação docente nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – *campus* Barbacena

( ) Até 1 ano
( ) De 1 ano a 3 anos
( ) De 4 anos a 6 anos
( ) De 7 anos a 9 anos
( ) De 10 anos a 12 anos
( ) Mais de 12 anos

3.6. Marque os níveis e modalidades de ensino em que você está atuando na Educação Profissional e Tecnológica?

( ) Cursos técnicos (integrados e subsequentes).
( ) Cursos Formação Inicial e Continuada.
( ) Cursos de Educação a Distância. Indique o nível? _____
( ) Cursos de pós-graduação. Especifique: _____

3.7. Você atua/atuou na gestão no IF Sudeste de Minas Gerais *Campus* Barbacena?

( ) Não.
( ) Sim. Atuei. Indique a função: _____
( ) Sim. Atuo. Indique a função :_____

IV. DADOS SOBRE AVALIAÇÃO

4.1. Avaliação Institucional

4.1.1. A política de avaliação dos cursos de graduação fornece indicadores para o controle da qualidade nesses cursos.

( ) Discordo na maior parte.
( ) Discordo fortemente.
( ) Concordo na maior parte.
( ) Concordo fortemente.
( ) Não concordo, nem discordo.

4.1.2. Os resultados obtidos pelos cursos de licenciatura na avaliação externa representam um dado importante e revelam avanços, conquistas e desafios que deverão ser objeto de análise do colegiado dos cursos.

( ) Discordo na maior parte.
( ) Discordo fortemente.

( ) Concordo na maior parte.
( ) Concordo fortemente.
( ) Não concordo, nem discordo.

4.1.3. A avalição dos cursos de graduação da Educação Superior permite que as Instituições de Ensino Superior identifiquem pontos fortes e pontos frágeis, ou seja, aspectos que demandam atenção, tanto no que refere ao corpo docente, à organização didático-pedagógica e à infraestrutura da instituição.
( ) Discordo na maior parte.
( ) Discordo fortemente.
( ) Concordo na maior parte.
( ) Concordo fortemente.
( ) Não concordo, nem discordo.

4.1.4. Uma Instituição de Educação Superior será considerada de maior qualidade quanto maior a nota de seus alunos no ENADE.
( ) Discordo na maior parte.
( ) Discordo fortemente.
( ) Concordo na maior parte.
( ) Concordo fortemente.
( ) Não concordo, nem discordo.

4.1.5. A qualidade a ser alcançada por uma Instituição de Educação Superior envolve atendimento a indicadores quantitativos estabelecidos pelo MEC e atendimento a indicadores qualitativos, entre eles, diversidade, diferenças locais e regionais em que se encontra inserida.
( ) Discordo na maior parte.
( ) Discordo fortemente.
( ) Concordo na maior parte.
( ) Concordo fortemente.
( ) Não concordo, nem discordo.

4.2. Avaliação de Desempenho Docente

4.2.1. Você já participou do processo de Avaliação de Desempenho Docente do *Campus* Barbacena para fins de promoção/progressão?
( ) Não. Por quê? _____
( ) Sim.

4.2.2. Assinale a alternativa que melhor representa o objetivo da Avaliação de Desempenho Docente no IF Sudeste MG – c*ampus* Barbacena:
( ) a Avaliação de Desempenho Docente integra a autoavaliação institucional prevista pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e neste sentido compõe a avaliação dos curso superiores ofertados pela Instituição.
( ) a Avaliação de Desempenho Docente é requisitada apenas quando o docente intenta promoção ou progressão na carreira docente, conforme definido na legislação.

( ) a Avaliação de Desempenho Docente é um instrumento orientador para programas de qualificação profissional.
( ) Outro. Especifique. _____

4.2.3. Considerando o Relatório de Atividades Docentes para fins de progressão/promoção do IF Sudeste MG indique em ordem crescente (sendo 1 a que mais expressa e 10 a que menos expressa) as atividades que, em sua percepção, indicam maior qualidade do trabalho docente.

( ) Atuação no ensino básico, técnico e tecnológico, em todos os níveis e modalidades.

( ) Orientação de estudantes em estágios, monitorias, bolsas de pesquisa e inovação, bolsas de extensão, projetos integradores, trabalhos.

( ) Participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações, de teses e de concurso público de conclusão de cursos e na pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

( ) Cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização, bem como obtenção de créditos e títulos de pós-graduação *stricto sensu*, exceto quando contabilizados para fins de promoção acelerada.

( ) Produção científica, técnica, tecnológica ou artística.

( ) Participação em projetos de inovação tecnológica.

( ) Participação em atividades de extensão à comunidade, de cursos e de serviços tecnológicos.

( ) Participação na gestão – Exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria IFE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente.

( ) Representação docente – compreendendo a participação em órgãos colegiados na IFE ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente, na condição de indicados ou eleitos.

( ) Demais atividades de gestão no âmbito da IFE, podendo ser considerada a representação sindical, desde que o servidor não esteja licenciado nos termos do art. 92 da Lei no 8112, de 1990.

4.2.4. A Avaliação de Desempenho Docente é um importante instrumento de controle das atividades desenvolvidas pelo docente.
( ) Discordo na maior parte.
( ) Discordo fortemente.
( ) Concordo na maior parte.
( ) Concordo fortemente.
( ) Não concordo, nem discordo.

4.2.5. A Avaliação de Desempenho Docente tem o potencial de orientar o docente em sua formação continuada.

( ) Discordo na maior parte.
( ) Discordo fortemente.
( ) Concordo na maior parte.
( ) Concordo fortemente.
( ) Não concordo, nem discordo.

4.2.6. Os resultados da Avaliação de Desempenho Docente representam um importante mecanismo para bonificar aqueles que obtêm melhores resultados.

( ) Discordo na maior parte.
( ) Discordo fortemente.
( ) Concordo na maior parte.
( ) Concordo fortemente.
( ) Não concordo, nem discordo.

APÊNDICE C – Questionário discente

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____
Correio eletrônico: _____
Telefones: _____

1. Faixa etária
( ) 18 a 20 anos
( ) 21 a 23 anos
( ) 24 a 26 anos
( ) 27 a 29 anos
( ) Mais de 30 anos

2. Licenciatura em que está matriculado:
( ) Educação Física.
( ) Ciências Biológicas.
( ) Química.

3. Atualmente você está cursando a licenciatura:
( ) a menos de 1 ano.
( ) 1 ano.
( ) 2 anos.
( ) 3 anos.
( ) 4 anos.
( ) mais de 5 anos.

4. A avaliação da Educação Superior é um importante instrumento para controle da qualidade.
( ) Discordo fortemente.
( ) Discordo na maior parte.
( ) Concordo fortemente.
( ) Concordo na maior parte.
( ) Não concordo, nem discordo.

5. A avaliação da Educação Superior tem como objetivo indicar os cursos mais bem avaliados favorecendo que o estudante opte por aquele melhor avaliado.
( ) Discordo fortemente.
( ) Discordo na maior parte.
( ) Concordo fortemente.
( ) Concordo na maior parte.
( ) Não concordo, nem discordo.

6. A avaliação da Educação Superior permite que a Instituição de Educação Superior conheça suas potencialidades e busque caminhos para melhorar aspectos não satisfatórios.
( ) Discordo fortemente.

( ) Discordo na maior parte.
( ) Concordo fortemente.
( ) Concordo na maior parte.
( ) Não concordo, nem discordo.

7. Você já participou da Avaliação de Desempenho Docente (ADD)?
( ) Sim
( ) Não

8. Com base nos critérios abaixo indique em ordem crescente (sendo 1 a que mais expressa e 10 a que menos expressa) aqueles que mais se aproximam de um trabalho docente de qualidade:
( ) A pontualidade (cumprimento do horário das aulas do início ao fim).
( ) A assiduidade (comparecimento às aulas).
( ) Apresentação dos objetivos, conteúdo, metodologia, instrumentos e critérios de avaliação e bibliografia.
( ) Estabelecimento de relação entre teoria e prática.
( ) Indicação de bibliografia complementar.
( ) Enriquecimento das aulas com conteúdos extras.
( ) Uso de exemplos e/ou ilustrações.
( ) Explicações claras e precisas.
( ) Conhecimento da disciplina.
( ) Estimula o interesse pela disciplina.
( ) Utilização de recursos didáticos diversos.
( ) Provas e trabalhos de acordo com os conteúdos trabalhados na disciplina.
( ) Critérios de avaliação estabelecidos e divulgados de forma clara para os alunos.
( ) Trabalhos e provas que desenvolvam o raciocínio.
( ) Discussão dos resultados das avaliações como mais uma oportunidade de aprendizagem.
( ) Disponibilidade para solucionar dúvidas.

9. A Avaliação de Desempenho Docente é um importante instrumento de controle do trabalho docente.
( ) Discordo fortemente.
( ) Discordo na maior parte.
( ) Concordo fortemente.
( ) Concordo na maior parte.
( ) Não concordo, nem discordo.

10. A Avaliação de Desempenho Docente permite ao professor conhecer os pontos fortes de sua prática pedagógica bem como aqueles que precisam ser melhorados reorientando sua atuação.
( ) Discordo fortemente.
( ) Discordo na maior parte.
( ) Concordo fortemente.
( ) Concordo na maior parte.
( ) Não concordo, nem discordo.

11. Os professores utilizam o resultado da Avaliação de Desempenho Docente para rever sua prática.

( ) Discordo fortemente.
( ) Discordo na maior parte.
( ) Concordo fortemente.
( ) Concordo na maior parte.
( ) Não concordo, nem discordo.

APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada com docentes

Data: ____/____/____
Nome: _____
Correio eletrônico: _____
Telefones: _____

1. Você já participou de algum processo de Avaliação de Desempenho Docente – ADD do IF Sudeste MG?
2. Você recebeu *feedback* de sua avaliação? Como esse retorno aconteceu?
3. Você conhece os instrumentos de ADD utilizados pelo IF Sudeste de Minas Gerais – *campus* Barbacena? Quais são? Qual a importância deles?
4. Você avalia que os resultados da ADD repercutem na avaliação dos cursos de licenciatura no *campus*? Como?
5. Você poderia indicar algumas contribuições da ADD para o trabalho docente?
6. Você poderia indicar alguns problemas/desafios originados e/ou relacionados com a ADD?
7. A ADD estimulou/proporcionou alguma (s) mudança (s) na sua atuação docente? Qual (is)?
8. Como você definiria um trabalho docente de qualidade nas licenciaturas do IF Sudeste MG c*ampus* Barbacena*?*
9. A qualidade de seu trabalho se altera ou alterou após a participação no processo de ADD?
10. Como você percebe essa alteração?
11. Por que você acredita que ela tenha acontecido?
12. A ADD discrimina, com pesos diferentes, as atividades de ensino, pesquisa, extensão ou gestão?
13. Em caso afirmativo, é possível compensar com outras atividades?
14. Diferentes pesos na ADD influenciam o trabalho docente?
15. A instituição exerce algum controle sobre os docentes com a divulgação do resultado da ADD?
16. Há alguma preocupação da Instituição, diante do resultado da ADD, em construir possibilidades na busca de melhores resultados? Comente.

APÊNDICE E – Entrevista com gestores

Data: ____/____/____
Nome: _____
Correio eletrônico: _____
Telefones: _____
Cargo:_____

1. Quais as influências da avaliação da Educação Superior para os IF Sudeste MG?
2. Qual o objetivo do MEC ao avaliar a Educação Superior?
3. Os critérios estabelecidos pelo MEC para autorizar, credenciar e descredenciar cursos aproximam ou distanciam-se da realidade dos IFs?
4. Como definir uma Instituição de Educação Superior de qualidade?
5. Como se deu o processo de implantação da ADD no IF Sudeste MG *campus* Barbacena?
6. Qual a importância da autoavaliação institucional para a gestão do c*ampus* Barbacena?
7. Como gestor do *campus,* como você definiria o trabalho docente de qualidade?
8. Como gestor, qual é a sua expectativa com a ADD?
9. Que demandas a ADD indica para a instituição?

APÊNDICE F – Entrevista com membros CPA ou equivalente

Data: ____/____/____

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____
Correio eletrônico: _____
Telefones: _____
Cargo: _____
Função na CPA:_____

1. Fale um pouco do seu trabalho como membro da CPA.
2. Como se deu o processo de implantação da ADD no *campus* Barbacena*?*
3. Quais foram as conquistas obtidas pela CPA no processo de implantação da autoavaliação institucional?
4. Quais são os principais desafios a serem enfrentados pela CPA no c*ampus* Barbacena?
5. A política de avaliação da Educação Superior, segundo o documento do Sinaes, tem o objetivo de controlar e supervisionar esse nível de ensino. Como isso acontece na prática?
6. Como a gestão do *campus* pode utilizar os resultados da ADD?
7. Que procedimentos têm sido adotados na avaliação dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura*?*
8. Como se dá a participação dos discentes no processo de ADD?
9. Que impactos a ADD tem provocado nos cursos de licenciatura no que diz respeito às práticas de ensino e a relação pedagógica?
10. Como tem sido a relação da CPA com a gestão do c*ampus* Barbacena no que se refere à tomada de decisões com base nos resultados da Avaliação de Desempenho Docente?
11. Quais são os indicadores do trabalho docente de qualidade?

ANEXO A – Parecer COEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE EM UM INSTITUTO FEDERAL MINEIRO

Pesquisador: Suzana dos Santos Gomes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45086621.2.0000.5149

Instituição Proponente: Faculdade de Educação/UFMG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.785.853

Apresentação do Projeto:

Recebi para novo parecer o estudo intitulado "ESTUDO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE EM UM INSTITUTO FEDERAL MINEIRO" se trata de um Projeto de Pesquisa de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) sob orientação da Profa. Dra. Suzana Santos Gomes e de autoria da doutoranda FABÍULA TATIANE PIRES.

O objetivo do estudo é compreender a política de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) do Sinaes, identificando suas possíveis influências na qualidade do trabalho dos docentes de um Instituto Federal mineiro. As autoras buscarão responder como a política de avaliação de desempenho docente tem sido implementada e que possíveis influências podem ser identificadas na qualidade do trabalho docente. Propõe-se entrevistas semiestruturadas com 70 indivíduos entre docentes e discentes.

As ADD tem sido utilizadas para os processos de "desenvolvimento na carreira, tanto para promoção, passagem do servidor de uma classe para a outra subsequente, no nível inicial de vencimento, quanto para a progressão, passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro da mesma classe. Nessas instituições, a ADD pode ser entendida

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos,6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

como processo ou procedimento com vistas ao aprimoramento das competências necessárias para o bom desempenho da função, possibilitando, ainda, o acompanhamento da atuação tanto individual quanto institucional na direção do cumprimento de metas estabelecidas".

A justificativa e o arcabouço teórico do trabalho se encontram muito bem fundamentados na literatura sobre Avaliação do Ensino Superior e ADD. O parecer departamental destaca "a justificativa evidencia, atualidade, e a relevância do projeto e a pertinência de seus objetivos, que são expressos com clareza. O item "Referencial Teórico" demonstra que o texto corresponde ao que se espera de um projeto de tese, pois já traz parte significativa para fundamentar o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e documental e o tratamento dos dados. A metodologia e os procedimentos da pesquisa estão amplamente descritos e justificados, apresentando-se adequados ao processo de apreensão do objeto de estudo". Além disso, ele reforça os méritos do trabalho com relação ao tema ser relevante e oportuno, especialmente se tratando das políticas do governo federal que têm cortado os financiamentos das instituições de ensino federais.

O projeto apresentado contém:

Folha de Rosto Assinada
TCLE adaptados para os diferentes perfis
Projeto Completo
Parecer Departamental
Modelo de Carta de Anuência para a participação de IFES
Termo de autorização para gravação de voz
Roteiros
Resumo do projeto para a Plataforma Brasil

Nessa segunda submissão, foram também acrescentados:
Carta resposta ao parecer 4.743.218
TCLE discente revisado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a política de Avaliação de Desempenho Docente do Sinaes, identificando suas influências na qualidade do trabalho docente.

Objetivo Secundário:

a) Analisar a política de avaliação institucional, apreendendo os conceitos de ADD e de qualidade proposta pelo Sinaes;

b) Investigar o processo institucional de implantação da ADD no IF Sudeste MG – campus Barbacena;

c) Caracterizar o perfil acadêmico e profissional, bem como o contexto de atuação profissional dos professores que lecionam nos cursos de
licenciaturas, no IF Sudeste MG – campus Barbacena;

d) Identificar e analisar as possíveis influências da ADD na qualidade do trabalho dos professores que lecionam nos cursos de licenciatura do IF
Sudeste MG – campus Barbacena.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos estão bem descritos no TCLE e no corpo do projeto, assim como as ações implementadas para minimizá-los. Os riscos são: invasão da intimidade e a individualidade dos participantes da pesquisa, constrangimentos do participante no decorrer das entrevistas ao recordar algum fato ou vivência e ao refletir sobre a própria experiência formativa ou atuação profissional e dispêndio de tempo para realização das entrevistas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está sendo realizada em 4 etapas, sendo a primeira uma revisão bibliográfica sistemática - já realizada - que procurou identificar as pesquisas já realizadas sobre ADD.

A segunda etapa consiste em uma avaliação documental que pretende avaliar se as ADDs já têm sido utilizadas nas IFs como forma de avaliação institucional. Esta etapa, ao que o trabalho indica, também já foi realizada.

A terceira etapa consiste nas entrevistas semiestruturadas a serem realizadas com professores que atuam nos cursos de licenciatura do IF Sudeste MG – campus Barbacena, coordenadores e ex-coordenadores de curso, membros da CPA, gestores e discentes. Os instrumentos se encontram anexados e são apropriados e direcionados a cada público distinto.

No meu parecer anterior (4.743.218), listei algumas pendências. Nesse parecer, listarei uma a uma e comentarei se foram suficientemente atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos os termos obrigatórios (TCLE, questionários, Termo de gravação de áudio) foram apresentados e estão suficientemente descritos e de acordo com as Resoluções 466/2012 e 510/2016.

Com relação às pendências identificadas:

1 - Importante listar as informações sobre forma de recrutamento (como se dará o convite aos entrevistados) e qual o procedimento da coleta (se presencial, online, e quais os protocolos de segurança contra o coronavírus a serem observados no caso de entrevistas presenciais).

As pesquisadoras informam em Carta Resposta que "A partir do aceite dado pela instituição, com o apoio da coordenação dos cursos divulgaremos a pesquisa nos colegiados dos cursos de licenciatura para docentes e discentes. Os docentes que dispuserem participar da pesquisa serão sorteados, garantindo a participação de professores de todos os cursos. Quanto aos discentes, convidaremos os representantes de cada turma, tendo em vista que exercem no curso uma atividade de liderança".

2 - Informar os procedimentos de coleta

As pesquisadoras informam que "Devido à pandemia da Covid-19, algumas alterações nos procedimentos metodológicos poderão ocorrer, como por exemplo, realizar as entrevistas por meio da plataforma Microsoft Teams. Caso ao longo do período destinado à realização desta etapa da pesquisa as medidas de isolamento venham a ser suspensas, a entrevista poderá ser realizada de modo presencial, sendo a mesma gravada também mediante o seu consentimento"

Elas citam que seguiram as especificações da CONEP para pesquisas no ambiente virtual.

3 - No TCLE do docente e discente: informar o conteúdo das entrevistas.

Atendido.

4 - No TCLE do docente: informar o tempo que será gasto na realização da entrevista.

Atendido. No entanto, o tempo informado no TCLE é de 30 minutos e na carta de encaminhamento, 60. Essa discrepância precisa ser corrigida.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Na confiança de que as pesquisadoras farão a alteração restante no TCLE com relação ao tempo necessário para a participação na pesquisa, somos s.m.j. favoráveis à aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1725878.pdf	02/06/2021 15:55:00		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_Resposta_COEP.pdf	02/06/2021 15:53:46	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Discente_revisado.pdf	02/06/2021 15:52:44	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Docente_revisado.pdf	02/06/2021 15:52:32	Suzana dos Santos Gomes	Aceito

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 4.785.853

Ausência	TCLE_Docente_revisado.pdf	02/06/2021 15:52:32	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
Folha de Rosto	FR_Avaliacao_Desempenho.pdf	30/03/2021 13:07:30	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Roteiros_Questionario_Entrevista.pdf	28/03/2021 10:49:45	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_Uso_Depoimentos.pdf	28/03/2021 10:48:55	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_Projeto_Pesquisa.pdf	28/03/2021 10:47:55	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
Declaração de concordância	Anuencia_Instituicao.pdf	28/03/2021 10:47:35	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_discentes.pdf	28/03/2021 10:47:12	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docentes.pdf	28/03/2021 10:47:03	Suzana dos Santos Gomes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.pdf	28/03/2021 10:46:51	Suzana dos Santos Gomes	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BELO HORIZONTE, 16 de Junho de 2021

Assinado por:
Crissia Carem Paiva Fontainha
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos,6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

ANEXO B – Autorização para a pesquisa IF Sudeste MG – *campus* Barbacena

INSTITUTO FEDERAL
Minas Gerais

Fabiula Tatiane Pires <fabiula.pires@ifmg.edu.br>

Re: Autorização para realização de pesquisa no campus Barbacena

Comitê de Comunicação e Marketing 23 de junho de 2021 16:32
<comite.comunicacaomarketing@ifsudestemg.edu.br>
Para: Fabiula Tatiane Pires <fabiula.pires@ifmg.edu.br>
Cc: "Diretoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação Campus Barbacena" <dpipg.barbacena@ifsudestemg.edu.br>, Suzana Gomes <suzanasgomes@gmail.com>

Prezada Fabíula, boa tarde!

Meu nome é Juliana Rodrigues, jornalista do Campus São João del-Rei. Sou presidente do Comitê de Comunicação e Marketing que congrega as ações de Comunicação dos campi, campi avançados e Reitoria do IF Sudeste MG.

Segundo a Resolução COGD n°15/2020 do Conselho de Governança Digital de 12 de agosto de 2020, que aprova o regulamento que dispõe sobre envio de mensagens ao conjunto de e-mail profissionais do IF Sudeste MG, na hipótese de solicitações externas de pesquisa, o requerente deve submeter o teor do questionário e mensagem aos servidores à avaliação do Comitê de Comunicação e Marketing e, se aprovado, o mesmo deverá encaminhar o e-mail ao grupo de e-mails profissionais do público requerido na pesquisa.

Considerando que avaliamos o teor da pesquisa como adequado e sem conteúdo impróprio, gostaria que me enviasse uma mensagem padrão da pesquisadora e o link para o formulário que tem como público-alvo os docentes do IF Sudeste MG-Campus Barbacena para que possamos encaminhar a eles para o devido preenchimento.

Ressalto ainda, que a adesão ao preenchimento é livre e que, portanto, fica a critério de cada servidor participar da pesquisa ou não.

Aguardo retorno quanto a solicitação.

Atenciosamente,
Juliana Rodrigues

Em sex., 18 de jun. de 2021 às 10:01, Fabiula Tatiane Pires <fabiula.pires@ifmg.edu.br> escreveu:
[Texto das mensagens anteriores oculto]

ANEXO C – Carta de anuência

INSTITUTO FEDERAL
Sudeste de Minas Gerais
Campus Barbacena

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Alcimara Auxiliadora Andrade de Paula, Diretora Geral do *campus* Barbacena do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, autorizo a realização da pesquisa intitulada: "**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA DE UM INSTITUTO FEDERAL MINEIRO",** sob responsabilidade da Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida por Fabíula Tatiane Pires. Estou ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.

A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.

Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.

A liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

BELO HORIZONTE, 07 de março de 2023.

gov.br Documento assinado digitalmente
ALCIMARA AUXILIADORA ANDRADE DE PAU
Data: 07/03/2023 16:12:57-0300
Verifique em https://verificador.iti.br

Assinatura e carimbo

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar, voluntariamente, da pesquisa intitulada *"Avaliação de desempenho docente em cursos de licenciatura de um Instituto Federal mineiro"*. O estudo busca compreender a política de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) do Sinaes, identificando suas possíveis influências na qualidade do trabalho dos docentes em cursos de licenciatura em um Instituto Federal mineiro. A pesquisa é orientada pela Prof.ª Dra. Suzana dos Santos Gomes e realizada pela doutoranda Fabíula Tatiane Pires do Programa de Pós-Graduação em Eduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG.

Sua participação na pesquisa consiste em responder um *survey on-line* na primeira etapa da pesquisa e conceder uma entrevista na segunda etapa. A participação na pesquisa é totalmente voluntária, portanto, de sua livre escolha. A sua participação é absolutamente confidencial e ninguém terá acesso as suas informações e opiniões pessoais. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade. Você também poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo. Esta pesquisa não conta com financiamento externo e você não terá nenhuma despesa ao participar da mesma. Além disso, poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar apresentar nenhuma justificativa.

Os participantes deverão estar cientes de que o objeto da pesquisa serão os depoimentos e relatos tanto no questionário quanto na entrevista semiestruturada. Esses depoimentos podem representar a intimidade e a individualidade dos participantes da pesquisa, além de sua própria memória. Pode haver o risco de causar constrangimentos no decorrer das entrevistas ao recordar algum fato ou vivência e ao refletir sobre a própria experiência formativa ou atuação profissional. Também haverá o dispêndio de tempo para realização das Entrevistas, cerca de uma hora de duração, o que pode levar a um leve cansaço. Portanto, existe o risco de causar desconfortos nessa pesquisa, no entanto, os depoimentos serão recolhidos, estudados e tratados cuidadosamente. Além disso, as entrevistas serão preparadas previamente pensando em procedimentos para garantir a livre expressão e que o participante sinta-se à vontade.

Será realizada a gravação do áudio do depoimento. De acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16, todo o material utilizado nessa pesquisa, em especial as gravações das entrevistas, ficarão sob a guarda e a responsabilidade da professora orientadora Suzana dos Santos Gomes, no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME da FaE/UFMG, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, quando será incinerado. Esses procedimentos garantem a confidencialidade dos dados coletados durante a condução desse projeto.

Ao participar dessa pesquisa você estará contribuído para o campo de discussão sobre políticas de avaliação educacional, além de contribuir para os estudos sobre a avaliação de desempenho de docentes em Institutos Federais, tema relevante ainda pouco contemplado pelos pesquisadores.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida, conforme os contatos abaixo:

Prof.ª Dr.ª Suzana dos Santos Gomes (pesquisadora responsável), telefone (31) 34095329 ou e-mail suzanasgomes@fae.ufmg.br

Fabíula Tatiane Pires (Pesquisadora corresponsável), telefone (31) 987209231 ou e-mail fabiula.pires@ifmg.edu.br

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no seguinte endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. Telefone nº (31) 3409-4592. Email: coep@prpq.ufmg.br.

Este termo seguirá em duas vias, com espaço destinado às assinaturas do participante da pesquisa e da pesquisadora.

Eu,_(nome por extenso) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela Prof.ª Dr.ª Suzana dos Santos Gomes.

Data:/_/

Assinatura do(a) participante

Eu, Fabíula Tatiane Pires, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa.

Data:/_/

Assinatura da pesquisadora

ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) adaptado para o meio digital

Prezado (a) docente,

Estamos realizando uma pesquisa com docentes e coordenadores de curso de licenciatura do IF Sudeste de MG, bem como com gestores e membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA) ou outra equivalente e gostaríamos contar com a sua participação, respondendo ao questionário que contém questões referentes: à sua formação; às suas condições de trabalho; à sua compreensão sobre a avaliação institucional no Sinaes e a Avaliação de Desempenho Docente (ADD).

O tempo médio gasto para responder ao questionário é de: 12 minutos.

Os dados obtidos neste estudo serão utilizados como subsídios na pesquisa de doutoramento cujo título é: Estudo da Avaliação de Desempenho Docente em um Instituto Federal Mineiro.

Contamos com sua colaboração e, desde já, agradecemos pela disponibilidade. Em caso de dúvidas, entre em contato conosco pelo correio eletrônico: fabiula.pires@ifmg.edu.br

Atenciosamente,

Fabíula Tatiane Pires

Doutoranda do PPGE/FaE/UFMG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) participante:

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFMG, tendo sua aprovação. Em atendimento às normas desse Comitê de Ética e às orientações científicas, pedimos que registre sua concordância na participação desta pesquisa no campo abaixo.

Sua participação na pesquisa consiste em responder um *questionário on-line* na primeira etapa da pesquisa. A participação na pesquisa é totalmente voluntária, portanto, de sua livre escolha. A sua participação é absolutamente confidencial e ninguém terá acesso as suas informações e opiniões pessoais. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade. Ao participar desta pesquisa, você estará contribuído para o campo de discussão sobre políticas de avaliação educacional, além de contribuir para os estudos acerca da Avaliação de Desempenho Docente e avaliação institucional.

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida junto aos contatos: Prof.ª Dr.ª Suzana dos Santos Gomes (pesquisadora responsável), telefone (31) 34095329 ou e-mail suzanasgomes@fae.ufmg.br; Fabíula Tatiane Pires (Pesquisadora corresponsável), telefone (31) 987209231 ou e-mail fabiula.pires@ifmg.edu.br

Em caso de dúvidas em relação aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no seguinte endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade

Administrativa II – 2º andar – Sala 2005, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31.270-901. Telefone nº (31) 34094592. Email: coep@prpq.ufmg.br.

Para **CONCORDAR** em participar desta pesquisa e preencher o questionário, responda SIM no campo abaixo.

( ) SIM, aceito participar desta pesquisa.

Para **DESISTIR** definitivamente do preenchimento, basta FECHAR O SEU NAVEGADOR. Agradecemos de qualquer modo!

ANEXO F – Relatório de atividades docentes – IF Sudeste MG

IF SUDESTE MG – REITORIA
Av. Francisco Bernardino, 165 – 4º andar – Centro – 36.013-100 – Juiz de Fora – MG
Telefax: (32) 3257-4100/4149 – e-mail: gabinete@ifsudestemg.edu.br

ANEXO

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DOCENTES PARA FINS DE PROGRESSÃO/PROMOÇÃO

PROFESSOR: _____

DEPARTAMENTO: _____

TITULAÇÃO CLASSE/ NÍVEL (atual):_____ REGIME DE TRABALHO: _____

O RELATÓRIO REFERE-SE AO INTERSTÍCIO DE PERÍODO DE INTERSTÍCIO DE _____ / _____ / _____ a _____ / _____ / _____.

Observação: Todas as atividades listadas deverão ser acompanhadas com a devida comprovação.

a) Atuação no ensino básico, técnico e tecnológico, em todos os níveis e modalidades. (Aulas presenciais e não presenciais).

Disciplina(s) Lecionada(s)

b) Orientação de estudantes em estágios, monitorias, bolsas de pesquisa e inovação, bolsas de extensão, projetos integradores, trabalhos de conclusão de cursos e na pós-graduação lato e stricto sensu.

Atividades

c) Participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações, de teses e de concurso público.

Atividades

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUDESTE DE MINAS GERAIS

GOVERNO FEDERAL BRASIL PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

IF SUDESTE MG – REITORIA
Av. Francisco Bernardino, 165 – 4º andar – Centro – 36.013-100 – Juiz de Fora – MG
Telefax: (32) 3257-4100/4149 – e-mail: gabinete@ifsudestemg.edu.br

d) Cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização, bem como obtenção de créditos e títulos de pós-graduação stricto sensu, exceto quando contabilizados para fins de promoção acelerada.

Atividades

e) Produção científica, técnica, tecnológica ou artística.

Atividades

f) Participação em projetos de inovação tecnológica.

Atividades

g) atividade de extensão à comunidade, de cursos e de serviços tecnológicos.

Atividades

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUDESTE DE MINAS GERAIS

GOVERNO FEDERAL BRASIL PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

IF SUDESTE MG – REITORIA
Av. Francisco Bernardino, 165 – 4º andar – Centro – 36.013-100 – Juiz de Fora – MG
Telefax: (32) 3257-4100/4149 – e-mail: gabinete@ifsudestemg.edu.br

h) Exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria IFE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente.

Atividades

i) Representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados na IFE ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente, na condição de indicados ou eleitos.

Atividades

j) Demais atividades de gestão no âmbito da IFE, podendo ser considerada a representação sindical, desde que o servidor não esteja licenciado nos termos do art. 92 da Lei no 8112, de 1990.

Atividades

Em ____/____/_____ _____

Docente

PARECER DA CHEFIA IMEDIATA

Considerando a assiduidade, a pontualidade, a responsabilidade, a qualidade do trabalho docente, o Departamento _____, avaliou entre outros, o presente relatório de atividades e o desempenho didático do servidor em tela, com a participação da avaliação do corpo discente em anexo, atribui-se o seguinte resultado:

( ) **aprovada** a progressão funcional solicitada pelo mesmo.

( ) **reprovada** a progressão funcional solicitada pelo mesmo.

_____

Chefia Imediata