

**INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**– PROFEPT**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**ALECSANDRO MONTEIRO KRAMER**

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: uma ferramenta de gestão de pessoas  
como contribuição de melhoria para o ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado**

**JOÃO PESSOA – PB**  
**2024**

**ALECSANDRO MONTEIRO KRAMER**

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: uma ferramenta de gestão de pessoas  
como contribuição de melhoria para o ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado**



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), para fins de obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

**Orientador: Prof. Dr. Alysson André Régis Oliveira**

**JOÃO PESSOA – PB  
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP  
Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, *campus* João Pessoa

K91a Kramer, Alecsandro Monteiro.  
Avaliação de Desempenho Docente: uma ferramenta de gestão de pessoas como contribuição de melhoria para o ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado / Alecsandro Monteiro Kramer. – 2024.  
269 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT.

Orientador: Prof. Dr. Alysson André Régis Oliveira.

1. Avaliação de Desempenho Docente. 2. Processo de ensino-aprendizagem. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Ensino Médio Integrado. I. Título

CDU 377

Bibliotecária responsável Taize Araújo da Silva – CRB15/536



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL**

**ALECSANDRO MONTEIRO KRAMER**

**AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: uma ferramenta de gestão de pessoas como contribuição de melhoria para o ensino-aprendizagem no ensino médio integrado**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB - Campus João Pessoa.

**APROVADA em 13 de junho de 2024.**

Membros da Banca Examinadora:

**Dr. Alysson André Régis Oliveira**

IFPB - PROFEPT

**Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Monteiro Cavalcanti**

IFPB

**Dr. Airton José Vinholi Júnior**

IFMS - PROFEPT

João Pessoa/2024

Documento assinado eletronicamente por:

- **Alysson Andre Regis Oliveira**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 10/07/2024 11:53:15.
- **Maria da Conceicao Monteiro Cavalcanti**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 10/07/2024 14:04:09.
- **Ailton Jose Vinholi Junior**, PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL em 11/07/2024 13:01:29.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 09/07/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código 576972  
Verificador: 74f76b3f0f  
Código de Autenticação:



Av. Primeiro de Maio, 720, Jaguaribe, JOAO PESSOA / PB, CEP 58015-435  
<http://ifpb.edu.br> - (83) 3612-1200

Dedico este estudo aos pesquisadores em educação, em especial, aos perseverantes professores guerreiros vinculados ao ProfEPT, que mantêm as chamas acesas por uma educação transformadora e emancipatória.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e permissão de convivência.

Aos meus filhos, Arthur Barôncio de Lucena Kramer Neto e Marcela Barreto de Oliveira Kramer, pela compreensão nos momentos de ausências e estímulo para a conclusão do estudo, de maneira especial a esta última pela contribuição no desenvolvimento do Produto Educacional.

A Mirella Rocha Ribeiro Pinto, meu esteio e companheira de vida, pela tolerância e paciência nas ocasiões mais difíceis.

Aos colegas servidores do Departamento de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas e da Diretoria de Administração, Planejamento e Finanças do Campus João Pessoa, pelo apoio, suporte e compreensão das minhas lacunas nos dias das aulas e pela força moral para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu orientador, Professor Alysson André Régis Oliveira, por colocar sua experiência e conhecimento à disposição para o desenvolvimento deste estudo.

Aos colegas do meu círculo de amizade mais próximo, pelo incentivo e motivação para realizar essa pós-graduação.

À minha família, pela torcida, motivação e força espiritual para que eu pudesse acreditar na vitória deste desafio.

Ao IFPB, por oferecer e me oportunizar a realização de uma pós-graduação em nível *stricto sensu*, inclusive, possibilitando deixar minha contribuição para a instituição que me auxiliou na formação pessoal e profissional.

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”*

(Paulo Freire)



## RESUMO

A presente dissertação versa sobre Avaliação de Desempenho Docente (ADD) numa concepção contributiva para o processo de aprendizagem aplicado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A investigação foi desenvolvida com o propósito principal de analisar a ferramenta de avaliação de desempenho docente, utilizada atualmente no IFPB, na perspectiva de apresentar um produto educacional que oferecesse subsídios para adoção de estratégias gerenciais, podendo contribuir na melhoria de práticas pedagógicas e revisões metodológicas, e, por consequência, na qualificação do ensino-aprendizagem do Ensino Médio Integrado do Campus João Pessoa. Para tanto, recorreu-se à pesquisa de campo, com uma abordagem quali-quantitativa (mista), valendo-se da pesquisa bibliográfica/descritiva, com traços da documental e exploratória, em algumas situações. A coleta de dados foi realizada a partir de uma população de 211 docentes que atuam no Ensino Médio Integrado, da qual se obteve uma amostra probabilística de 70 professores para a aplicação dos questionários, no viés quantitativo do estudo. Na linha qualitativa, valeu-se de um universo de 27 gerentes ligados à gestão de pessoas e ao ensino, dos quais foram escolhidos oito representantes para a realização das entrevistas semiestruturadas, adotando a lógica da amostra não probabilística intencional. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à planilha eletrônica Excel para análise estatística e produção dos gráficos, e à análise de conteúdos, para atender, respectivamente, as abordagens quantitativa e qualitativa da investigação. Diante dos resultados e ancorados nos teóricos da ADD e da EPT, com revisita aos dispositivos legais que tratam da Reforma do Ensino Médio e do Plano de Carreira do Magistério Federal, desenvolveu-se um instrumento avaliativo docente pelos discentes, via questionário, aplicável por meio de um *Software Web/Site Eletrônico*, que responde ao objetivo próprio do Produto Educacional. Do estudo, conclui-se que há uma revelação clara que, tanto na percepção dos docentes como dos gestores, a ferramenta avaliativa utilizada no IFPB, a partir do lócus investigado, não traduz a fidelidade e a confiabilidade necessária que se preste a contribuir com o ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado do Campus João Pessoa. Além disso, requer normatização interna, regulamentando o processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), com os critérios e procedimentos para a concessão de progressão e promoção funcional aos docentes da Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

**Palavras-chave:** Avaliação de Desempenho Docente. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado.

## RESUMEN

Esta tesis aborda la Evaluación del Desempeño Docente (EDA) en una concepción contributiva al proceso de aprendizaje aplicada en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). La investigación se desarrolló con el objetivo principal de analizar la herramienta de evaluación del desempeño docente, actualmente utilizada en el IFPB, con la perspectiva de presentar un producto educativo, que ofrezca subsidios para la adopción de estrategias de gestión, que puedan contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas. y revisiones metodológicas, y, en consecuencia, en la calificación del enseñanza/aprendizaje de la Escuela Secundaria Integrada del Campus João Pessoa. Para ello se utilizó investigación de campo, con enfoque cualitativo y cuantitativo (mixto), utilizando investigación bibliográfica/descriptiva, con rasgos documentales y exploratorios, en algunas situaciones. La recolección de datos se realizó de una población de 211 (doscientos once) docentes que laboran en la Escuela Secundaria Integrada, de la cual se obtuvo una muestra probabilística de 70 (setenta) docentes para aplicar los cuestionarios, utilizando el sesgo cuantitativo del estudio. En la línea cualitativa, utilizamos un universo de 27 (veintisiete) directivos vinculados a la gestión de personas y a la docencia, de los cuales se eligieron 08 (ocho) representantes para realizar las entrevistas semiestructuradas, adoptando la lógica de la encuesta intencional no estructurada. muestra probabilística. Para procesar los datos se utilizó la hoja de cálculo Excel para análisis estadístico y producción de gráficos, y análisis de contenido, para cumplir, respectivamente, con los enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación. Dados los resultados y anclados en las teorías del TDA y EPT, con una revisión de las disposiciones legales que tratan de la Reforma de la Enseñanza Media y del Plan Federal de Carrera Docente, se desarrolló un instrumento de evaluación docente por parte de los estudiantes, vía cuestionario, aplicable a través de un Software Web/Sitio Electrónico, que responde al objetivo específico del Producto Educativo. Del estudio se concluye que hay una revelación clara, que, tanto en la percepción de docentes como de directivos, el instrumento de evaluación utilizado en el IFPB, desde el locus investigado, no traduce la fidelidad y confiabilidad necesarias para contribuir en la enseñanza-aprendizaje en la Escuela Secundaria Integrada del Campus João Pessoa. Además, requiere normas internas que regulen el proceso de Evaluación del Desempeño Docente (ADD), con los criterios y procedimientos para otorgar progresión y promoción funcional a los docentes de la Carrera de Educación Básica, Técnica y Tecnológica.

**Palabras clave:** Evaluación del Desempeño Docente. Educación Profesional y Tecnológica. Escuela Secundaria Integrada.

## ABSTRACT

The present dissertation focuses on the Teaching Performance Assessment (TPA) in a way of contributing to the learning process applied in Professional and Technological Education (PTE). The investigation was developed aiming at analyzing the teaching performance assessment tool, currently used at IFPB, in a perspective of presenting an educational product, which could offer subsidies for the adoption of management strategies, contributing to the improvement of pedagogical practices and methodological reviews, and, consequently, contributing to the qualification of the teaching/learning concerning Integrated High School courses in the João Pessoa *Campus*. For doing so, field research was used, with a qualitative and quantitative (mixed) approach, using bibliographic/descriptive research, with documentary and exploratory features, in some situations. Data collection was carried out from a population of 211 (two hundred and eleven) teachers who work in Integrated High School courses, from which a probabilistic sample of 70 (seventy) teachers was obtained to apply the questionnaires, using the quantitative bias of the study. As to the qualitative approach, we used a universe of 27 (twenty-seven) managers, who were linked both to people management as well as to the teaching area, from which 08 (eight) representatives were chosen to carry out the semi-structured interviews, adopting the intentional non-probabilistic sample logic. In order to process the data, we made use of the Excel spreadsheet for statistical analysis and production of graphs, and content analysis, so as to meet, respectively, the quantitative and qualitative approaches to the investigation. Given the results and anchored in the theories of TPA and PTE, with a revisit to the legal provisions that deal with the High School Reform and the Federal Teaching Career Plan, a teaching evaluation instrument was developed by the students, via questionnaire, applicable through Software/Electronic Site, which responds to the specific objective of the Educational Product. As to the results, we conclude that, both in the teachers' as well as in the managers' perceptions, the evaluation tool used in IFPB, considering the investigated *locus*, does not portray the fidelity and reliability which are necessary for contributing to the teaching-learning process in Integrated High School courses in the João Pessoa *Campus*. Besides, it requires internal standards, regulating the Teaching Performance Assessment (TPA) process, with the criteria and procedures for granting progression and functional promotion to teachers in the Basic, Technical and Technological Education Career.

**Keywords:** Teaching Performance Assessment. Professional and Technological Education. Integrated High School Courses.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Avaliação de Desempenho Docente
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEFET-PB	Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
DEPAP	Departamento de Articulação Pedagógica
DGDP	Departamento de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
DIPPED	Departamento de Inovação, Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão, Cultura e Desafios Acadêmicos
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFPB	Escola Técnica Federal da Paraíba
ETIM	Ensino Técnico Integrado ao Médio
GDRH	Gerência de Desenvolvimento de Recursos Humanos
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PE	Produto Educacional
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNED-CZ	Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFSA	Centro Universitário Santo Agostinho

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01– ADD x Produção Acadêmica e Desempenho Didático .....	91
Gráfico 02 – ADD x Atividades de Ensino .....	94
Gráfico 03 – ADD x Atividades de Pesquisa .....	96
Gráfico 04 – ADD x Atividades de Extensão .....	100
Gráfico 05 – ADD x Atividades de Inovação Tecnológica .....	103
Gráfico 06 – ADD x Valorização profissional docente/LDB .....	106
Gráfico 07 – ADD x Desenvolvimento Formativo Docente .....	109
Gráfico 08 – ADD x Ações de Capacitação Docente .....	111
Gráfico 09 – ADD x Revisão de Práticas Pedagógicas .....	115
Gráfico 10 – ADD x Contribuição de melhoria no ensino-aprendizagem .....	117
Gráfico 11 – ADD x Criatividade e Inovação Metodológica .....	120
Gráfico 12 – ADD x Formalidade Processual .....	123
Gráfico 13 – ADD x Regulamentação Interna .....	126
Gráfico 14 – ADD x Estratégias de Ensino/Ações de Capacitação .....	129
Gráfico 15 – ADD x Processo Formativo dos Estudantes .....	132
Gráfico 16 – ADD x Avaliação pelos pares/Aprendizagem colaborativa .....	136
Gráfico 17 – ADD x Participação dos alunos/Aferição do desempenho didático .....	138
Gráfico 18 – ADD x Autoavaliação .....	142
Gráfico 19 – ADD x Avaliação da Chefia Imediata .....	145
Gráfico 20 – Participação do Grupo de Avaliação e Validação do PE .....	165
Gráfico 21 – Clareza na escrita das afirmativas .....	166
Gráfico 22 – Relevância das afirmativas por dimensão .....	166
Gráfico 23 – Relevância das afirmativas para os docentes .....	167
Gráfico 24 – Adequação das afirmativas a cada dimensão .....	167
Gráfico 25 – Necessidade de ajustes de escrita de afirmativas.....	168
Gráfico 26 – Necessidade de exclusão de afirmativas com baixa capacidade discriminativa .....	169

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escala de avaliação das afirmativas .....	160
Tabela 2 – Bases do Instrumento Avaliativo Discente.....	161
Tabela 3 – Escala de validação do instrumento avaliativo .....	165
Tabela 4 – Execução Simulada do PE .....	172

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>NOÇÕES INTRODUTÓRIAS .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1</b>	<b>Desenvolvimento do tema.....</b>	<b>17</b>
1.1.1	A conexão da atuação profissional com o tema da investigação.....	17
1.1.2	Perspectivas conectadas ao PROFEPT.....	19
1.1.3	Avaliação como ato inerente ao contexto social e profissional .....	20
1.1.4	Objetivo geral.....	23
1.1.5	Objetivos Específicos.....	24
<b>1.2</b>	<b>Alicerces conceituais conexos ao objeto de estudo.....</b>	<b>24</b>
1.2.1	Pilares da EPT sob a ótica da formação integral.....	24
1.2.2	Referenciais conectados ao objeto de estudo.....	28
<b>1.3</b>	<b>Trajectoria metodológica: a escolha a partir dos caminhos.....</b>	<b>31</b>
1.3.1	Caracterização da Pesquisa.....	32
1.3.1.1	<i>Quanto à classificação.....</i>	<i>32</i>
1.3.1.2	<i>Quanto à abordagem.....</i>	<i>33</i>
1.3.1.3	<i>Quanto à tipologia da pesquisa.....</i>	<i>33</i>
1.3.2	Universo, Amostragem e Amostra.....	35
1.3.2.1	<i>Quanto ao universo da investigação.....</i>	<i>35</i>
1.3.2.2	<i>Quanto à amostragem da pesquisa.....</i>	<i>36</i>
1.3.2.3	<i>Quanto à amostra do estudo.....</i>	<i>37</i>
1.3.3	Instrumento de Coleta de Dados.....	38
1.3.4	Estratégia de Tratamento dos Dados.....	40
1.3.4.1	<i>Tratamento Quantitativo.....</i>	<i>40</i>
1.3.4.2	<i>Tratamento Qualitativo.....</i>	<i>40</i>
<b>2</b>	<b>PERCURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL.....</b>	<b>42</b>
<b>2.1</b>	<b>Marco histórico da Educação Profissional e Tecnológica.....</b>	<b>42</b>
<b>2.2</b>	<b>Os primeiros traços da dualidade estrutural.....</b>	<b>44</b>
<b>2.3</b>	<b>Mudança ideológica do processo formativo.....</b>	<b>46</b>
<b>2.4</b>	<b>Organização administrativa do ensino profissional.....</b>	<b>48</b>
2.4.1	Fim da dualidade formal.....	49
2.4.2	Ressurgimento da dualidade legal.....	50
2.4.3	Perspectiva de ruptura da dualidade estrutural e Ifetização.....	51

<b>3</b>	<b>A DUALIDADE HISTÓRICA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>57</b>
<b>3.1</b>	<b>Os itinerários formativos na Resolução CNE/CEB Nº 6/2012 .....</b>	<b>60</b>
<b>3.2</b>	<b>Os itinerários formativos da Lei nº 13.415/2017.....</b>	<b>64</b>
<b>3.3</b>	<b>A dualidade e o itinerário Formação Técnica e Profissional.....</b>	<b>68</b>
3.3.1	Dualismo Escolar e Impacto na Docência.....	72
<b>4</b>	<b>AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO.....</b>	<b>76</b>
<b>4.1</b>	<b>Avaliação de Desempenho: uma ferramenta de gestão de pessoas.....</b>	<b>76</b>
<b>4.2</b>	<b>Avaliação de Desempenho na Administração Pública Federal.....</b>	<b>78</b>
<b>4.3</b>	<b>Avaliação de Desempenho Docente.....</b>	<b>81</b>
4.3.1	Avaliação de Desempenho Docente (ADD) na Carreira do Magistério do EBTT.....	84
4.3.2	Avaliação de Desempenho Docente (ADD) no IFPB .....	88
<b>5</b>	<b>RESULTADOS, AVALIAÇÕES E DISCUSSÕES .....</b>	<b>90</b>
<b>5.1</b>	<b>Percepções dos professores e gestores quanto à ferramenta de ADD aplicada no IFPB.....</b>	<b>90</b>
5.1.1	Nível de satisfação com a ferramenta de ADD no IFPB .....	90
5.1.2	Fragilidades e oportunidades da ferramenta de ADD no IFPB .....	114
<b>6</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL (PE) .....</b>	<b>149</b>
<b>6.1</b>	<b>Tipologia do PE escolhido.....</b>	<b>150</b>
<b>6.2</b>	<b>Dimensões avaliativas do PE .....</b>	<b>150</b>
6.2.1	Construção do Instrumento Avaliativo Discente .....	159
6.2.2	Avaliação e Evidências de Validade do Instrumento Avaliativo Discente .....	164
<b>6.3</b>	<b>Execução do PE: pensando a aplicação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).....</b>	<b>170</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>176</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>183</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário.....</b>	<b>194</b>
	<b>APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada (CPPD).....</b>	<b>199</b>
	<b>APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada (Gestão de Pessoas).....</b>	<b>202</b>
	<b>APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada (Gestores de</b>	



<b>Ensino/Unidades Acadêmicas).....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE E – Instrumento de Avaliação Docente pelos Discentes.....</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICE F – Instrumento de Validação do Produto Educacional (PE).....</b>	<b>214</b>
<b>APÊNDICE G – Instrumento de Avaliação Docente pelos Discentes (Validado).....</b>	<b>218</b>
<b>APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>224</b>
<b>APÊNDICE I – Termo de Autorização de Utilização da Voz e da Imagem.....</b>	<b>228</b>
<b>APÊNDICE J – Instrumento de Avaliação Docente pelos Discentes.....</b>	<b>229</b>
<b>ANEXO – Parecer Consubstanciado do CEP.....</b>	<b>265</b>

## **1 NOÇÕES INTRODUTÓRIAS**

### **1.1 Desenvolvimento do tema**

#### **1.1.1 A conexão da atuação profissional com o tema da investigação**

Em 17 de janeiro de 1995, iniciei minha trajetória na Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras, da então Escola Técnica Federal da Paraíba (ETFPB). No dia 08 de março do mesmo ano, fui removido para a Unidade Sede/João Pessoa e lotado no então Departamento de Recursos Humanos.

Nesse departamento, passei a desempenhar minhas atribuições e atividades na Coordenação de Legislação de Pessoal, onde me deparei com os primeiros processos administrativos que atinavam com a gestão de pessoas, linguagem atual, dentre os quais, os que tratavam de progressão funcional, que pressupunha uma avaliação de desempenho anterior, com resultados satisfatórios.

Todavia, em janeiro de 1996, fui levado a outro desafio, ainda no âmbito da gestão de pessoas, passando a exercer a Coordenação de Cadastro e Pagamento, unidade responsável pelo gerenciamento da folha de pagamento. experimentando o primeiro cargo de gestão na Instituição.

Dessa experiência, em agosto de 1998, assumi a Gerência de Desenvolvimento de Recursos Humanos (GDRH), o antigo Departamento de Recursos Humanos, elevando o tamanho do desafio, visto que, agora, deveria ter um olho estratégico e sistêmico para planejar e executar ações da política de recursos humanos, observando os aspectos legais, mas permeando, além da folha de pagamento, o desenvolvimento da carreira, os primeiros traços da qualidade de vida, os benefícios e as relações interpessoais.

Nessa conjuntura, a Escola Técnica Federal da Paraíba foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB), por meio de Decreto publicado no Diário Oficial da União, em 23 de março de 1998, que permitiu a instituição ofertar cursos superiores em tecnologia, a partir 1999, com o Curso Superior em Telemática.

Na GDRH, permaneci até julho de 2002. Em janeiro de 2003, fui, a convite, desenvolver as atribuições do cargo efetivo, na então Superintendência de Recursos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por meio do instituto da colaboração técnica, tendo permanecido naquela situação funcional até novembro de 2004, quando, em virtude da mudança na gestão superior da UFPB, passei, mais uma vez, a convite, a desempenhar a função de Coordenador de Legislação e Normas daquela superintendência.

Na função de coordenador acima descrita, estive até novembro de 2012. Nesse ínterim, a Superintendência de Recursos Humanos foi alçada a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, implicando, por consequência, a transformação da Coordenação de Legislação e Normas em Coordenação de Processos de Gestão de Pessoas, abrigando as áreas de provisão e seleção, legislação de pessoal e folha de pagamento, elevando, consideravelmente o escopo de atuação, com conexão direta com a Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas, que alcançava as áreas de desenvolvimento de carreira, avaliação de desempenho e capacitação de servidores.

Concluído o ciclo na UFPB, regressei ao já Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Fui lotado no Campus João Pessoa e assumi, de imediato, a Chefia do Departamento de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas, possivelmente, em função da experiência na área. Nessa unidade, tive oportunidade de gerenciar os três pilares que sustentam as ações específicas de gestão de pessoas: a Coordenação de Administração de Pessoal, que, em síntese, cuida da legislação de pessoal e folha de pagamento; a Coordenação de Desenvolvimento Profissional, que se responsabiliza pelo desenvolvimento da carreira, avaliação de desempenho docente e de técnico-administrativo, e da política de qualificação e capacitação dos servidores; e a Coordenação de Promoção Social e Qualidade de Vida, que, em suma, trata de alguns eventos promotores do melhoramento do clima organizacional e da política de qualidade de vida, no qual permaneci até outubro de 2022.

Por esse recorte de atuação profissional, o pesquisador guarda correlação com o tema objeto da investigação, visto que é servidor técnico-administrativo do IFPB, tendo desenvolvido, por mais de 25 anos, suas atividades laborativas na área de gestão de pessoas, quando teve a oportunidade de lidar diretamente com os processos de avaliação de desempenho docente, nos aspectos formais, permitindo-lhe aproximar-se da temática objeto da pesquisa e acompanhar as mudanças na carreira docente nas últimas duas décadas, percebendo a necessidade e a importância da avaliação de desempenho docente, não só para fins de evolução na carreira, mas também como revisor de ações pedagógicas e definidor de ações de desenvolvimento focadas na melhoria no ensino-aprendizagem, conectados com as tecnologias educacionais em voga.

Compreendendo, na seara da legalidade, o cenário da avaliação docente nas intuições federais de ensino, a partir do histórico profissional evidenciado, aliado a uma de suas formações acadêmicas, o bacharelado em Direito, a pesquisa revela-se de grande relevância para o pesquisador, tendo em vista a oportunidade de poder ofertar um contributo ao IFPB, apresentando um instrumento avaliativo docente, na visão dos discentes, como um dos

principais eixos da aferição, construído a partir do diagnóstico do nível de satisfação dos professores com o sistema de avaliação hoje praticado, bem como dos pontos fortes e frágeis da ferramenta avaliativa vigente, que possa refletir a realidade educacional, conectada com contexto histórico, regional e socioeconômico no qual está inserido o IFPB – Campus João Pessoa.

### 1.1.2 Perspectivas conectadas ao PROFEPT

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), por se tratar de um mestrado profissional, que objetiva, além da investigação propriamente dita, culminando com uma dissertação, a apresentação de um produto educacional que se propõe a promover uma intervenção pragmática e direta nas práticas educativas e no desenvolvimento curricular integrado da Educação Profissional e Tecnológica, apontando para a superação da dualidade estrutural histórica, a pesquisa em tela reveste-se de uma importância significativa, considerando que, a partir da percepção dos atores do processo acadêmico, docentes atuantes no Ensino Médio Integrado, nos diversos recortes, do ensino, extensão, pesquisa, inovação e gestão, estaria se configurando um retrato de instituição na perspectiva da avaliação do desempenho docente, uma temática pouco explorada nos ambientes de pesquisa, de modo que possa também auxiliar outras instituições da rede federal de ensino, alcançadas pelo programa, e servir como referencial para a ressignificação dos modelos de cursos integrados e dos seus respectivos planos pedagógicos, em busca da formação integral, omnilateral, humana e cidadã dos seus estudantes, conectada com o mundo do trabalho.

Na perspectiva educacional, o estudo se configura como fundamental para a revisão do modelo avaliativo dos docentes, para fins de progressão e promoção funcional de que trata a Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b), permitindo identificar pontos fortes e fragilidades do processo, bem como oportunidades que possam delinear ações de capacitação docente e adoção de estratégias gerenciais com vistas à melhoria das práticas pedagógicas e revisões metodológicas, além de planejar políticas públicas de intervenção didática direta, que replique no desempenho docente e, por derivação, na qualificação do ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, a partir da caracterização decorrente da avaliação do desempenho docente, nos seus diversos aspectos, possa subsidiar a promoção de uma ressignificação das práticas de ensino, em que o professor assuma novos papéis, em função das mudanças requeridas pelo mundo do trabalho, e que contemplem os estudantes com uma visão holística,

conectando-os aos diversos aspectos do conhecimento e possibilitando-lhes uma formação integral de ser humano. Assim, a pesquisa infere uma perspectiva relevante, criando a possibilidade de direcionamento de egressos ao mundo do trabalho com competências comportamentais, além das técnicas requeridas, que possam servir de demarcação para relações sociais pedidas pelo sistema econômico capitalista vigente no Brasil.

### 1.1.3 Avaliação como ato inerente ao contexto social e profissional

A avaliação é uma ação quase involuntária praticada cotidianamente pelos indivíduos no contexto das relações em sociedade. O tempo todo, estamos avaliando e sendo avaliados. Ocorre na convivência em família, com amigos, nos negócios, nas relações de trabalho, quer seja com colegas de mesma hierarquia, superiores ou subordinados. É um processo contínuo e repetitivo que possibilita o reconhecimento dos equívocos, revisita aos erros e revisão das falhas, no intuito de promover uma reflexão, alteração de rota e mudança de comportamento.

O ato de avaliar é um processo inerente ao ser humano, contido na sua essência, que tem o condão-mor de manter ordeiramente as relações interpessoais, tanto no contexto da vida pessoal como na profissional.

No ambiente profissional, vale destacar que, de forma regular, realizamos avaliações informais, embora, no modo automático, sem percepção nem intenção de realizá-las. Entretanto, na maioria das organizações, inclusive as da esfera pública, são efetuadas outras avaliações com foco no desempenho profissional, como ferramenta gerencial para a área de gestão de pessoas.

O uso assertivo da avaliação de desempenho constitui um instituto vigoroso com capacidade de apontar diversos problemas, a exemplo: problemas entre supervisão e gerência; problemas de integração à organização; dificuldade de adequação ao cargo ocupado; possíveis dissonâncias e carências de treinamento, possibilitando meios e programas que eliminam ou neutralizam tais dificuldades e caracterizando-se como uma ferramenta poderosa condutora da resolução de problemas de desempenho, da melhoria do trabalho e da qualidade de vida nas organizações (Chiavenato, 2016).

No campo educacional, a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) constitui-se em uma das principais ferramentas utilizadas pelas instituições de ensino capaz de aperfeiçoar e ressignificar a qualidade do ensino e promover o desenvolvimento dos profissionais de educação, em especial dos professores. Revela-se uma ferramenta de gestão de pessoas, que pode produzir benefícios significativos tanto para a instituição quanto para os docentes.

Na ótica de Cunha e Silva (2016, p. 45):

A avaliação de desempenho docente é uma ferramenta essencial para garantir a qualidade do ensino e para promover a melhoria contínua dos professores. Através da avaliação, é possível identificar pontos fortes e fracos do professor, permitindo que ele trabalhe em áreas que precisam de melhorias.

No Brasil, na perspectiva da promoção de uma Educação Básica de qualidade, surgem as pressões advindas da sociedade civil, que, em grande monta, originam-se devido aos baixos índices de desempenho dos alunos nos processos avaliativos de maior escala, bem como dos estudos comparativos internacionais acerca de políticas que promovem o sucesso escolar. Destas pressões sociais, a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para o delineamento do perfil do bom professor e monitoramento de sua atuação nas redes de ensino afiguram-se razoáveis e necessárias.

Nessa vertente, pode-se compulsar que a racionalidade presente nas políticas educacionais do Estado brasileiro tem considerado o docente como agente fundamental para a evolução da qualidade de ensino e exigindo cada vez mais que o trabalho e a capacitação desses profissionais sejam avaliados. Nessa linha, surge a inspiração para que, nas concepções e elaborações de planos de carreira, a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) seja privilegiada (Jardilino; Sampaio; Oliveri, 2020).

Por essa lógica, a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) está disposta no Art. 67 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e assim reza:

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

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - **progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;**

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996, Art. 67, grifo nosso).

Seguindo esse raciocínio, a Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b), que trata da reestruturação da carreira do Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, dentre outras, no seu Art. 14, consigna um dos requisitos para desenvolvimento na carreira, para fins de progressão e promoção funcional, a aprovação em processo de avaliação de desempenho.

Neste mesmo artigo, no seu parágrafo 4º, aponta que as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção serão estabelecidas em ato do Ministério da Educação, conforme a subordinação ou a vinculação das respectivas IFES e deverão contemplar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, cabendo aos conselhos competentes, no âmbito de cada Instituição Federal de Ensino, regulamentar os procedimentos do referido processo (Brasil, 2012).

No que pese estas diretrizes terem sido estabelecidas pela Portaria MEC nº 554, de 20/06/2013 (Brasil, 2013b), não há, até a presente data, salvo melhor juízo, regulamentação interna, estabelecida pelo Conselho Superior do IFPB, disciplinando o instituto da avaliação de desempenho docente. Nesse prisma, constitui-se uma das principais dificuldades para a consecução de políticas internas de identificação qualitativa dos seus docentes e adoção de políticas internas que contribuam com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, em especial, perante os estudantes do Ensino Médio Integrado, como última etapa da formação educativa básica.

Associando-se a isso, como mais uma contribuição negativa, é o fato de que, no âmbito do Instituto Federal da Paraíba, a partir do termômetro do instrumento avaliativo de desempenho, atualmente aplicado para fins de progressão e promoção funcional de que trata a Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012), aos docentes do ensino básico, técnico e tecnológico, em dissonância com as diretrizes vigentes estabelecidas na Portaria MEC nº 554, de 20/06/2013 (Brasil, 2013b), há indícios de fragilidade e infidelidade, pois, aparentemente, não reflete a confiança, nem a realidade do cotidiano da atuação docente nas vertentes do ensino, extensão, pesquisa e gestão, além de outros aspectos relacionais entre os pares, docentes-discentes e docentes-chefias imediatas, impossibilitando a promoção de mudanças de rotas e paradigmas e o planejamento de ações de desenvolvimento (capacitação) que reflitam na melhoria das práticas pedagógicas, com estabelecimento de políticas públicas e estratégias de intervenção no ensino-aprendizagem.

Nessa linha, destacam-se: a não participação discente da avaliação didática; a não contemplação da atividade de orientação aos 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*; a não avaliação das atividades de gestão, nas quais podem ser consideradas as representações sindicais.

Sendo assim, compreendendo que não há regulamentação interna no âmbito do Instituto Federal da Paraíba – IFPB e que a avaliação aplicada atualmente não confere a realidade, pois sua concepção deriva de um modelo aplicado à época anterior à ifetização, a

pesquisa centrar-se-á na análise da ferramenta de Avaliação de Desempenho Docente utilizada para avaliar os docentes que atuam no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus João Pessoa, alinhando a exigência legal à lógica atual de desenvolvimento dos pilares da academia, bem como à missão e aos objetivos institucionais da instituição.

Para tanto, o estudo tem como fito identificar os pontos fortes, as oportunidades e as fragilidades que possam balizar a construção de uma nova ferramenta avaliatória capaz de traduzir um grau de fidelidade e confiabilidade, permitindo aos gestores do ensino planejarem ações corretivas no processo, melhorando as práticas pedagógicas e pensando políticas de melhoria no processo ensino-aprendizagem, no viés da atuação acadêmica.

Diante do exposto e levando em conta a seleção das produções científicas conectadas às bases conceituais da EPT e às relacionadas com a temática, com os referidos destaques e graduadas pelo fenômeno em estudo, esta investigação se pauta na seguinte questão-problema: **Como a ferramenta de Avaliação de Desempenho Docente, atualmente aplicada aos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPB, pode contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado do Campus João Pessoa?**

Nessa esteira, de modo a viabilizar a pesquisa em apreço, definiram-se os seguintes propósitos finalísticos como passíveis de apontar os resultados pretendidos no objeto de estudo.

#### 1.1.4 Objetivo Geral

Analisar a ferramenta de Avaliação de Desempenho Docente, utilizada atualmente no IFPB, na perspectiva de apresentar um produto educacional que ofereça subsídios à adoção de estratégias gerenciais, à melhoria de práticas pedagógicas, à promoção de revisões metodológicas e à qualificação do ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado do Campus João Pessoa.

#### 1.1.5 Objetivos Específicos



a) Averiguar o nível de satisfação dos professores atuantes no Ensino Médio Integrado com os critérios e procedimentos da ferramenta de avaliação de desempenho utilizada no IFPB – Campus João Pessoa;

b) Identificar as fragilidades e oportunidades da ferramenta de Avaliação de Desempenho Docente utilizada no IFPB – Campus João Pessoa;

c) Desenvolver um *Software Web/Site eletrônico*, a partir de um instrumento avaliativo, como ferramenta de Avaliação de Desempenho Docente focado na participação do estudante do Ensino Médio Integrado, alinhado às diretrizes do Ministério da Educação e às necessidades institucionais.

Adiante, discorre-se sobre os alicerces conceituais da EPT e as bases teóricas que embasam o objeto de estudo.

## **1.2 Alicerces conceituais conexos ao objeto de estudo**

### 1.2.1 Pilares da EPT sob a ótica da formação integral

O modelo institucional adotado nos institutos federais foi forjado a partir de bases teóricas pautadas em uma educação politécnica ou tecnológica, unitária e universal, que visa à qualificação do sujeito para vida, e não somente para o mercado de trabalho (Moura, 2007). Nesta concepção, segundo Saviani (2007, p. 161), politecnia é a “[...] especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”.

Cabe ressaltar que a educação politécnica, na visão de Saviani (2003), ao contrário do que pode sugestionar a etimologia da palavra, não implica o domínio de várias técnicas, mas, sim, apontar para uma educação que leva o estudante à compreensão das bases científicas e tecnológicas que regem os processos produtivos, das relações sociais estabelecidas no mundo do trabalho e da relação entre a produção de conhecimento e o trabalho.

Já a concepção de educação unitária pressupõe o sobrepujamento da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, bem como o acesso amplo aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e produzir a existência e a riqueza social (Ramos, 2008). Segundo essa autora, a educação politécnica define-se como aquela que, ao oportunizar o acesso aos conhecimentos e às produções culturais da humanidade por parte dos sujeitos, possibilita a realização de escolhas e a construção dos próprios caminhos de vida.

Por esse raciocínio caminha Gramsci (2001), para quem a escola unitária é a solução para o problema da histórica dualidade educacional, que separa trabalho manual e trabalho

intelectual; a formação propedêutica e formação intelectual. Para esse autor, há uma estreita e essencial ligação entre escola e trabalho e, por conseguinte, entre formação geral e formação profissional. Portanto, nessa sua leitura, a escola unitária apresenta-se como a solução para a crise escolar, de modo a conjugar o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Nessa mesma esteira, para Ramos (2014), a concretização da formação omnilateral dos sujeitos, em primeiro sentido, remete a uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, as quais balizam as práticas sociais, quer sejam o trabalho, a ciência e a cultura.

Ainda para a autora, um segundo sentido dessa integração apresenta-se na indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, na qual a forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional rege-se por diretrizes ético-políticas, a saber: integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes.

Na trilha destas diretrizes, faz-se necessário e importante apreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se sobressai. Consiste no ciclo biopsicológico e social de seus estudantes, quando se define o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, implicando o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento. Entretanto, de modo especial, é preciso compreender que direito ao trabalho sob a seara econômica revela a profissionalização dos jovens como uma necessidade (Ramos, 2014).

Um terceiro sentido da integração defendida por Ramos (2014) consiste na articulação entre conhecimentos gerais e específicos, conformando uma totalidade curricular, de modo que possa quebrar a hegemonia do positivismo e do mecanismo das ciências, elementos da formação docente das inúmeras áreas que abrangem o Ensino Médio Integrado, que, por sua vez, fragmentam e hierarquizam as ciências por campo, levando, por derivação, a classificar as disciplinas como de formação geral e de formação específica, sendo estas últimas na vertente profissionalizante.

Nessa perspectiva, a autora advoga que a integração de conhecimentos no currículo depende da postura docente, podendo cada qual, a partir de lugar, pensar na possibilidade de atuação conjugada e articulada, de forma que os professores da formação geral, como também

da formação técnica e profissional, concebam seus processos de produção das respectivas áreas profissionais numa lógica transversal de totalidade.

Há de se entender que o Ensino Médio Integrado se destina à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade que os rodeia conectada com o mundo do trabalho, para que se possa dotá-los de condições éticas e competências técnicas que permitam uma atuação intervencionista e empoderadora, possibilitando transformar o contexto social no qual estão inseridos. Trazendo à tona, mais uma vez, que o ideal de formação para o ciclo do ensino médio seria a educação politécnica, na lógica de uma educação que aponte para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica (Moura, 2007).

Para Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005b, p. 43), o Ensino Médio Integrado é, portanto, uma rota alternativa para propiciar aos jovens brasileiros uma educação que correlaciona conhecimentos científicos aos objetivos da formação profissional, podendo ainda ser entendido como “uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”.

Na visão desses autores, o Ensino Médio Integrado configura-se como:

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando à uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Ciavatta; Frigotto; Ramos, 2005b, p. 45).

A realização da educação profissional na perspectiva da formação integral e humanizadora, para Ciavatta (2005a, grifo nosso), perpassa os seguintes pressupostos:

- a) um projeto social com a manifestação política das instâncias responsáveis pela educação que rompa com a redução da formação à preparação para o mercado de trabalho;
- b) a manutenção da articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional nos dispositivos legais;
- c) **a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e da formação específica;**
- d) a articulação da instituição com os alunos e os familiares;
- e) o exercício da formação integrada como uma experiência de democracia participativa;

f) a garantia de investimentos na educação.

Essa formação humana integral, além de garantir aos sujeitos uma formação completa, tem o condão de sobrepor a divisão social do trabalho entre seu aspecto operacional e intelectual, promovendo os potenciais de produção de vida, enquanto cidadãos éticos, criativos e participativos (Ramos, 2014).

Observando os predizeres de Freire (2002), para que esses pressupostos sejam efetivados, julga-se que os formadores devem direcionar suas ações travando uma batalha permanente contra toda forma de discriminação e exploração dos sujeitos e de suas forças de trabalho. Freire é um forte defensor de uma prática educativo-crítica ou progressista em favor da autonomia dos estudantes, na condição de protagonistas do saber. Destaca-se também no incentivo para uma educação emancipadora, que desperte no estudante sua curiosidade crítica e estimule sua tomada de decisões, além da capacidade de produzir e construir conhecimentos, com base em experiências respeitadas da liberdade.

No que concerne ao papel organizador e unificador do ensinar e do aprender, destaca-se o currículo. Segundo Ramos (2014), a concepção de trabalho define-se como princípio educativo basilar para a organização e o desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos, quer seja moldar os sujeitos para o mundo do trabalho, de forma que sejam protagonistas de sua própria história e capazes de ressignificá-la e transformá-la.

Na concepção de Santos e Nascimento (2021, p. 8, grifo nosso), é preciso que:

[...] as instituições de ensino estejam preparadas para discutir seu currículo a fim de encontrar a melhor forma de integrar os componentes técnicos, de iniciação científica e de cultura aos diversos conhecimentos. Não é suficiente simplesmente incluí-los no currículo, mas pensar na melhor maneira de promover a integração através de **práticas pedagógicas que visem à formação integral dos educandos**. Esse é o esforço necessário para promover a escola unitária, a qual contempla os interesses de estudantes de diferentes classes sociais, inclusive os da classe trabalhadora, que não são muito favorecidos pelo modelo atual de ensino médio na educação brasileira.

Nesta mesma esteira, Moura (2007, p. 26) afirma:

O currículo precisa ser materializado em um projeto político-pedagógico, do qual devem derivar tantos planos de cursos quantas forem as ofertas educacionais proporcionadas pela instituição. E, como forma de contemplar nos planos de cursos os princípios citados anteriormente, faz-se necessário que a matriz curricular expresse uma organização que possibilite uma base sólida de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Para a persecução do objetivo central do estudo, valer-nos-emos de autores acima referenciados, por suas pesquisas e produções acadêmicas sobre a EPT na concepção de um Ensino Médio Integrado pautado na formação emancipadora, humana, integral, unitária e politécnica, que permita formatar cidadãos críticos, reflexivos e dignos, capazes de produzir sua sobrevivência e a própria história de vida. Nesta linha, beberemos nas fontes de saberes e nos contributos de autores como Antônio Gramsci, Dante Moura, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Paulo Freire, dentre outros que, citados ao longo dos tópicos deste trabalho, também embasam o referencial teórico alinhado com o objeto de estudo.

### 1.2.2 Referenciais conectados ao objeto de estudo

Primariamente, visando subsidiar o estudo, promoveu-se uma busca de produções científicas da temática nos repositórios e plataformas consolidadas e referenciadas na seara da pesquisa, a exemplo do Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Portal eduCAPES e do Google Acadêmico.

Para viabilizar a consulta, utilizaram-se os descritores “avaliação”, “desempenho”, “docente” e “ensino”, auxiliados pelos operadores booleanos. Quando da busca, encontramos centenas de produções, inclusive muitas publicações de autores portugueses, com conexão com a matéria e, até, de autores brasileiros, apresentadas como requisitos de mestrado e doutorado a universidades portuguesas. Entretanto, pelo filtro aplicado, que revisitou os últimos cinco anos, selecionaram-se dez artigos científicos, cinco dissertações, uma tese e dois produtos educacionais que guardam correlação com a investigação, sem perder de vista o fato de novas obras poderem ser incorporadas durante o seu curso.

A consulta acima pautou-se, *a priori*, no marco temporal dos últimos cinco anos, com o fito de trazer obras atualizadas quanto às mudanças recentes das premissas legais regentes da educação brasileira, em específico, com desdobramentos na EPT, além de conectadas com as inovações tecnológicas aplicáveis ao contexto educacional, que espelhassem alterações positivas nas práticas docentes.

Dentre estes, destacou-se o artigo científico “Análise dos Fatores que Influenciam o Processo de Avaliação de Desempenho no Serviço Público”, que trata de uma produção publicada na Revista FSA, um periódico de referência do Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA), relacionado ao estudo em comento, apresentando algumas premissas gerais sobre avaliação de desempenho, a partir de uma análise fatorial exploratória, no intuito

de analisar as possíveis implicações dos resultados em políticas públicas da área de gestão de pessoas, no serviço público, além de recomendar alguns aprimoramentos na forma como o processo avaliativo é executado na Administração Pública.

A presente produção centrou-se numa pesquisa exploratória, com pretensão de aumentar o conhecimento no meio científico, e utilizou-se, no tocante aos meios, da pesquisa bibliográfica e de campo, consultando sistematicamente artigos e legislações atinentes à matéria, como também procedendo uma investigação empírica, por meio de entrevistas a gestores de recursos humanos e especialistas, e aplicando questionários aos servidores públicos envolvidos. Desta forma, demonstrando uma lógica metodológica semelhante a ser aplicada no estudo pretendido.

Segundo Bezerra e Zouain (2021), os resultados ali obtidos no estudo podiam direcionar uma reforma dos dispositivos com base em fatores mais próximos ao processo de avaliação de desempenho e o importante papel da área de recursos humanos, assim como a percepção da ferramenta como um instrumento de crescimento, além da relação entre avaliador e avaliado, de modo que os tomadores de decisão devam considerar os fatores mais cotidianos ao processo. Nesta linha, guarda compatibilidade com a investigação em cena.

Outra produção importante, em virtude do tema, do marco temporal e geográfico da pesquisa e do programa de pós-graduação, foi a dissertação conjugada com o produto educacional intitulada “A Avaliação de desempenho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT): uma proposta para auxiliar nos procedimentos avaliativos”, ofertada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, como parte dos requisitos para a obtenção de título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Essa obra teve como fito central analisar o funcionamento da Avaliação de Desempenho Docente (ADD) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT), sob o prisma dos professores que tenham se submetido a, pelo menos, um processo avaliativo, das suas respectivas chefias imediatas, dos servidores da gestão de pessoas do Campus Cuiabá, atuantes nos processos de avaliação docente, e do presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), com vistas a elaborar um manual orientativo que possa colaborar com os envolvidos ao dar celeridade e transparência ao processo, diminuindo as dúvidas e os problemas que possam surgir durante o processo avaliativo.

Nessa perspectiva, observou-se que se tratava de uma produção literária que guardava correlação direta com a proposta do estudo em discussão, pois a pesquisa teve a pretensão primária de instigar um novo olhar para a Avaliação de Desempenho Docente (ADD), analisando como a ferramenta pode agregar valor ao ensino e promover melhorias ao trabalho dos profissionais e à aprendizagem dos alunos, descolando-se da ideia de algo punitivo e controlador, rompendo a lógica pela qual o trabalhador era visto apenas pelo lado econômico, devendo, então, somente ser remunerado de acordo com o que produzia, não considerando os aspectos humanos.

Na produção em referência, foi adotada a abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental e a pesquisa-ação, valendo-se do procedimento de coleta de dados, seguindo as etapas definidas por Minayo (2016), a saber: (1) fase exploratória, que inclui a elaboração do projeto de pesquisa e dos procedimentos para a entrada em campo; (2) trabalho de campo, ou o diálogo com a realidade e a construção teórica da primeira etapa; (3) análise e tratamento do material empírico e documental, que reúne o conjunto de procedimentos para compreender e interpretar os dados coletados, articulando-os com a fundamentação teórica. Assim sendo, revela-se uma obra que subsidiará a investigação tanto pelo tema tratado quanto pelos procedimentos metodológicos assemelhados.

Consoante Silva (2020a), ainda há muito por se fazer no Brasil quando se pensa em Avaliação de Desempenho Docente (ADD), e, com base nos escritos dos estudiosos e nos resultados da pesquisa, no tocante à ADD, no caso do lócus em referência, não se dava a devida atenção aos objetivos específicos pautados no regulamento interno balizador legal do processo avaliatório, pois se voltava mais para a questão burocrática, em especial, para a progressão docente, o que sinaliza as mesmas percepções e impressões que se busca com os objetivos da investigação em foco.

Quanto ao produto educacional atrelado à dissertação, quer seja o manual de orientação, o qual teve o objetivo central de assessorar na execução da avaliação de desempenho docente, trazendo informações relacionadas à carreira e outros tópicos relativos ao tema, assim como uma descrição do processo como um todo e definindo os envolvidos em suas diferentes etapas, este foi aplicado aos grupos de pesquisa, com uma avaliação positiva dos seus participantes, haja vista que a maioria considerou poder contribuir com o processo avaliativo naquele instituto. O manual mostrou-se importante pela adoção do *feedback* no processo avaliativo, ajudando no desenvolvimento do profissional, além de alinhá-lo aos objetivos institucionais e profissionais (Silva, 2020a).

Portanto, estas produções selecionadas servirão de parâmetros basilares e referenciais para a construção das bases conceituais da investigação, pois se correlacionam primária e metodologicamente com a proposta temática em estudo, tanto nos aspectos legais como gerenciais aplicáveis à administração pública, em especial, numa organização de educação.

Além dessas duas obras referenciais e primárias, a partir de uma visão mais ampliada, o estudo visitará autores referenciados na área de gestão de pessoas, com abordagens gerais sobre avaliação de desempenho em um contexto amplo, outros, discorrendo a temática na seara da administração pública, e, numa conjuntura mais específica, tratando a ADD dentro da perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, conectando-a com a carreira do Magistério do Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata a Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b), para, assim, atribuir-lhe sustentação teórica.

Dentre os autores referenciais, que versam sobre avaliação de desempenho, destacam-se as produções capitaneadas por: Brandão e Guimarães (2001), Lucena (1992, 2004), Balassiano e Salles (2005), Pontes (2005), Bergamini e Beraldo (2007), Pires (2007), Fernandes (2008), Gatti e Barreto (2009), Schikmann (2010), Marras (2011), Fernandes e Berton (2012), Barbosa (2014), Cerejo (2016), Floro e Dal Ri (2015) e França (2017).

As bases conceituais derivadas desses autores embasarão teoricamente o estudo, nos seus aspectos gerais e específicos, as quais estão consignadas no quarto capítulo desta produção.

### **1.3 Trajetória metodológica: a escolha a partir dos caminhos**

No contexto da pesquisa científica, a sistematização do procedimento metodológico torna-se o trilho canalizador para alcançar as metas e os objetivos centrais e subsidiários propostos na investigação, minimizando os imprevistos e os percalços do caminho. Para tanto, caracterizar a pesquisa de forma correta faz com que a resposta buscada tenha uma maior probabilidade de sucesso na identificação do problema e no apontamento da possível solução na ordem prática.



### 1.3.1 Caracterização da Pesquisa

Considerando tratar-se de um estudo que buscou investigar o sistema avaliativo de desempenho docente no IFPB/Campus João Pessoa, a partir do instrumento atualmente utilizado e da percepção dos principais atores do processo (em especial, os docentes que atuam no Ensino Médio Integrado), com a finalidade de produzir conhecimentos para remodelar os procedimentos e apresentar, além das suas fragilidades e oportunidades, um *software web/site eletrônico* de avaliação docente pelo corpo discente, como produto educacional, caracterizando, assim, sua aplicação prática dirigida ao problema, pôde-se entender que se tratou, quanto à sua natureza, de uma pesquisa aplicada.

Na visão de Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa aplicada envolve verdades e interesses locais, visto que se preocupa em gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos, como o caso em exposição.

Para Gil (2008, p. 27), a pesquisa aplicada tem como “[...] característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos”.

#### 1.3.1.1 Quanto à classificação

Pelo objetivo geral, associado à questão-problema e ao lócus de investigação, pode-se inferir que a pesquisa se configura como empírica, de campo, com dependência da coleta de dados para a obtenção das informações necessárias, que possam correlacionar variáveis e apresentar uma possível resposta à questão-problema.

Lakatos e Marconi (2003, p. 186) definem que:

[...] a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Para a pesquisa de campo, são requeridas duas fases preliminares condutoras da sistematização do processo investigativo. Uma primeira, que consiste na realização de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática em avaliação, apontando os trabalhos já realizados a respeito e as opiniões referências sobre o assunto; e uma segunda, que estabelecerá o referencial teórico base, o qual auxiliará na definição das variáveis e na elaboração do plano geral da pesquisa (Lakatos; Marconi, 2003).

### *1.3.1.2 Quanto à abordagem*

Novamente, revisitando o objetivo geral e os específicos consignados ao estudo, percebeu-se que foi necessário se valer da abordagem mista, visto que se deveria fazer uma associação das variáveis decorrentes da abordagem quantitativa, analisando objetivamente a realidade, como também generalizar os resultados por meio de procedimentos estatísticos e avaliar os dados obtidos no processo da investigação, preocupando-se, ao mesmo tempo, com a percepção e a compreensão dos significados do grupo ou da organização investigada, trabalhando a subjetividade, intensidade e profundidade do fenômeno de estudo.

Da utilização de abordagens múltiplas, que conjuga o método qualitativo como o quantitativo, torna-se possível a produção de trabalhos com os aspectos positivos e contributivos de cada um deles, reproduzindo respostas mais abrangentes em relação aos problemas de pesquisa. Todavia, desde que sejam levadas em conta as particularidades intrínsecas aos princípios subjacentes de cada método, na busca de obter benefícios significativos para estudo (Dal-Farra; Lopes, 2014).

Spratt, Walkere e Robinson (2004, p. 6) afirmam que:

Combinar métodos qualitativos e quantitativos parece uma boa ideia. Utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma. Isto proporcionaria também respostas mais abrangentes às questões de pesquisa, indo além das limitações de uma única abordagem.

Na presente investigação, o aspecto quantitativo foi aplicado aos docentes que compõem a amostra probabilística, e o qualitativo aos servidores ocupantes de cargos gerenciais que lidam diretamente com temática como aferidores técnicos e legais, na lógica não probabilística intencional.

### *1.3.1.3 Quanto à tipologia da pesquisa*

Observando o objeto de estudo, define-se para o processo investigativo a pesquisa bibliográfica/descritiva, na pretensão de obter um aporte teórico consolidado que dialogue com o tema e possa descrever e correlacionar as variáveis que interferem na Avaliação de Desempenho Docente em uma instituição de ensino, apontando caminhos para os ajustes da ferramenta aplicada, bem como propondo melhorias nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem.

Partindo da premissa de que quase todos os estudos investigativos são realizados a partir de produções anteriores, quais sejam livros, artigos científicos, teses, dissertações, dentre outras, pode inferir que a pesquisa bibliográfica está presente na maioria das investigações, compondo o referencial teórico base.

Para Gil (2008, p. 50),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

Nesse estudo, não foi diferente: valeu-se da pesquisa bibliográfica como balizador da investigação, compreendendo o estado da arte sobre a temática e catalogando fontes fidedignas e confiáveis para legitimar a produção.

No entanto, neste caso, as fontes coletadas requerem muita atenção, pois, muitas vezes, trazem equívocos na coleta e na análise de dados, que, por sua vez, podem comprometer a qualidade da pesquisa, fazendo com que seu estudo repita, reproduza ou mesmo amplie os erros. Para tanto, visando minimizar essa possibilidade, o pesquisador deve se assegurar em produções de repositórios de referência e de alta confiabilidade, além da análise minuciosa, a fim de descobrir possíveis incoerências ou contradições que possam prejudicar o estudo (Gil, 2008).

Segundo Malhotra (2001, p. 108), a pesquisa descritiva “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo a descrição de algo”, um evento, um fenômeno ou um fato. Os termos usados nesse tipo de pesquisa, a exemplo “descritiva, descrever ou descrição”, decorrem do fato de apoiar-se na estatística descritiva para enunciar as descrições da população, do fenômeno ou relacionar as variáveis envolvidas no estudo.

Ressalte-se que os estudos que adotam a abordagem descritiva não se limitam a, simplesmente, coletar, ordenar, classificar os dados, podendo estabelecer relação entre as variáveis e proposição de melhoria da realidade, associada à hipótese estabelecida, quando adotada. Nas organizações educacionais, as pesquisas descritivas, além das exploratórias, são muito utilizadas pelos pesquisadores sociais, tendo em vista a preocupação com o viés da aplicação prática do estudo (Gil, 2008).

Nessa esteira, a presente investigação carrega também um caráter exploratório, tendo em vista que visa a proporcionar maior interação e familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou permitindo uma construção hipotética sobre ele (Prodanov; Freitas, 2013).

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52), a pesquisa exploratória se aplica:

[...] quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto.

Ainda, em função da característica do estudo, há de valer-se da pesquisa documental, dada sua semelhança com a bibliográfica. Os procedimentos que são desenvolvidos na pesquisa documental seguem os mesmos ritos e passos da bibliográfica, haja vista que a primeira etapa consiste na exploração de fontes documentais, quer sejam, brutas, sem nenhum tratamento analítico, a exemplo de documentos oficiais, leis, decretos, portarias, contratos, filmes, dentre outros, ou, que tenham sido analisadas, como: relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, balanços de empresas, etc. (Gil, 2008).

### 1.3.2 Universo, Amostragem e Amostra

#### 1.3.2.1 *Quanto ao universo da investigação*

Para viabilizar o estudo, levando em conta o segmento no qual foi utilizada a abordagem quantitativa, o universo foi composto por 211 professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, lotados no IFPB – Campus João Pessoa, atuantes no Ensino Médio Integrado. De acordo com o plano de carreira da categoria, a cada dois anos, no mínimo, são submetidos ao processo de avaliação de desempenho, dialogando diretamente com a ferramenta de avaliação.

Para o segmento dos gestores que dialogam com processo de avaliação, a população foi composta de 27 ocupantes de cargos gerenciais ligados à gestão de pessoas, quanto aos aspectos legais e procedimentais, e ao ensino, credenciados a participar como chefias imediatas no processo avaliativo docente em estudo.

Desta forma, *a priori*, poderão fornecer elementos e informações necessárias que servirão de embasamento para correlacionar as variáveis, os pontos fortes, as oportunidades e as fragilidades que possam viabilizar a construção de uma nova ferramenta avaliatória,

permitir o planejamento de ações corretivas, melhorar as práticas pedagógicas e pensar políticas de melhoria no processo ensino-aprendizagem, além de apresentar uma proposta de normatização interna à administração superior do IFPB para submissão ao Conselho Superior para validação.

Para Gil (2008, p. 89-90), universo ou população “é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características.” Já Lakatos e Marconi (2003, p. 223) conceituam da seguinte forma: “universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum.”

### *1.3.2.2 Quanto à amostragem da pesquisa*

Considerando que a população para o estudo já estava definida, coube escolher a técnica de amostragem que determinou o modelo de amostra, que, a partir dos resultados da investigação, pôde representar e espelhar a totalidade. Para tanto, foi realizado um processo estratégico e reflexivo, diante da situação em concreto, que possibilitou uma delimitação alinhada com o objeto da pesquisa.

Conectando as definições acima com o objeto da pesquisa, pôde-se inferir que a técnica adotada no presente estudo, quanto à população docente, foi a probabilística, visto que a seleção dos pesquisados foi realizada de forma aleatória, mediante fórmula própria, e cada membro da população teve a mesma probabilidade de ser escolhido para a composição da amostra.

Quanto aos gerentes, a técnica de amostragem foi a não probabilística intencional, pois a escolha da amostra foi realizada a partir de critérios pré-definidos, recaindo num subgrupo derivado da população por afeição à área de atuação.

A primeira baseia-se na escolha aleatória dos participantes, que consiste na seleção, de forma que cada membro do universo tem a mesma probabilidade de ser escolhido, permitindo o uso de tratamento estatístico, possibilitando a compensação de eventuais erros amostrais e outros aspectos importantes para a representação e significado da amostra. A segunda não se utiliza da forma aleatória de seleção, não se aplicando certos tratamentos estatísticos, reduzindo, assim, a possibilidade de os resultados obtidos para a amostra inferirem para o todo, dentre as quais se destacam os tipos: intencional, por juris, por tipicidade e por quotas (Lakatos; Marconi, 2003).

A amostragem intencional é uma técnica não probabilística, que consiste em selecionar um subgrupo da população com base nas informações prévias e disponíveis,

podendo ser considerado representativo de toda a população. Todavia, exige um considerável conhecimento da população e do subgrupo escolhido, de modo a minimizar o comprometimento da representatividade da amostra (Gil, 2008).

Considerando que nem sempre há possibilidade de pesquisar a totalidade de indivíduos de um grupo, de uma comunidade, de uma organização que se deseja investigar, em virtude da onerosidade dos custos ou do tempo demandado, recorre-se ao método da amostragem, que consiste em obter um juízo sobre a totalidade, por meio da compilação e exame da amostra escolhida por procedimentos científicos (Lakatos; Marconi, 2003).

### 1.3.2.3 Quanto à amostra do estudo

Definidas as técnicas de amostragem a serem utilizadas no estudo, o passo seguinte foi a escolha de fato das amostras que pudessem representar os universos, de modo que os resultados obtidos na pesquisa refletissem as totalidades.

Neste contexto, respeitando as técnicas de amostragem consignadas para a investigação, qual seja, a probabilística e a não probabilística intencional, conforme população, definiu-se a seguir as amostras.

Para a seleção da amostra da população docente, como atores principais, na condição de avaliados que dialogam diretamente com a ferramenta avaliativa e levando em conta o desconhecimento de informações, que pudessem sugerir um possível número representativo e inferir os resultados ao todo, recorreu-se à fórmula sugerida por Triola (1999) para amostra finita:

$$N = \frac{p.q.n.Z}{E^2 (n-1) + p.q.Z^2}$$

Onde:

Tamanho do universo,  $n=211$ ;

Proporção da característica do universo pesquisado,  $p= 0,5$ ;

Proporção do universo pesquisado que não possui a característica  $q= 0,5$ ;

Nível de Confiança,  $Z=1,96$ ;

Erro de estimação permitido,  $E=0,05$ .

Nesta lógica, valendo-se de um intervalo de confiança de 95% e uma margem de erro de 5%, selecionou-se uma amostra de 70 questionários, a partir do resultado obtido como solução.

Além desta, foi pesquisado um subgrupo escolhido, de forma intencional, derivado do universo dos ocupantes de cargos gerenciais ligados ao ensino e à gestão de pessoas, participantes do processo de avaliação de desempenho como avaliadores, os quais conferem os aspectos técnicos e legais ao procedimento para fins de progressão da carreira.

Para tanto, selecionaram-se oito gerentes, a saber: cinco gestores de ensino do Campus João Pessoa; sendo um representante do Departamento de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (DGDP), no âmbito processual local; um representante da Comissão Permanente de Pessoal Docente e um representante da Diretoria Geral de Gestão de Pessoas, em nível sistêmico.

Gil (2008, p. 90) define amostra como sendo o “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população.” Nesta lógica, “a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 163).

### 1.3.3 Instrumento de Coleta de Dados

A coleta de dados de uma pesquisa consiste na etapa de levantamento e apuração das informações que irão subsidiar a comprovação da hipótese, neste estudo, não aplicável, e da questão-problema da investigação. Para tanto, requer algumas técnicas de averiguação, em função da abordagem da pesquisa escolhida, se quantitativa, qualitativa ou mista.

Para o caso concreto, adota-se a abordagem mista, a qual requer metodologias de aplicação que contemplem as características de duas abordagens, a quantitativa, explorando o aspecto numérico e temporal da amostra, quanto à qualitativa, que visa à compreensão de fenômenos e à correlação de variáveis.

Neste estudo, as ferramentas que compuseram o processo de coleta, levantamento, tratamento e análise dos dados, como também seus resultados, conhecidas como instrumentos de coleta de dados de pesquisa, foram o questionário, aplicado aos docentes que compõem a amostra, e a entrevista semiestruturada, utilizada com servidores ocupantes dos cargos gerenciais que lidam diretamente com a temática como aferidores técnicos e legais.

O questionário foi elaborado a partir da conexão com a problemática do estudo, constituindo-se, *a priori*, de perguntas fechadas, com aplicação pela Internet, por meio de e-mails dirigidos aos participantes, utilizando um aplicativo para criação e gerenciamento de formulários.

Conforme define Gil (2008), questionário é a técnica de investigação que contempla um conjunto de questões apresentadas aos pesquisados, no intuito de obter informações sobre fenômenos subjetivos, a exemplo de crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, dentre outros.

Com relação à entrevista semiestruturada, formatou-se um roteiro que partiu de um contexto amplo para um específico, com perguntas abertas conectadas à questão-problema e aos objetivos do estudo, bem como alinhadas aos referenciais teóricos que sustentam o estudo. As entrevistas ocorreram na forma presencial ou plataformas virtuais de videoconferência e foram gravadas, resguardando o sigilo das respostas, utilizadas somente para esta finalidade.

Consoante Minayo (2007), a definição de entrevista, no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de dados sobre uma temática de cunho científico, é a estratégia mais utilizada na pesquisa de campo, caracterizada, acima de tudo, como uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, cuja finalidade é construir informações relevantes para um objeto de pesquisa, com abordagens pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes, com vistas ao alcance deste objetivo.

No que pese a pesquisa oferecer riscos mínimos aos participantes, (constrangimento ou algum desconforto ao responder a alguma questão), ressalta-se que, em nenhuma hipótese, houve intenção de obrigar os participantes a responderem às questões apresentadas, pois as respostas eram livres e opcionais, e os respondentes podiam, ainda, desistir da pesquisa a qualquer momento. Além disso, o pesquisador pôs-se à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais a respeito da investigação, bem como se comprometeu a respeitar e abster-se de proceder a exigências constrangedoras ou abusivas.

Na ótica dos benefícios, o estudo configura-se como de importância fundamental para a revisão dos modelos avaliativos dos docentes, permitindo identificar pontos fortes e fragilidades do processo, bem como oportunidades que possam delinear ações de capacitação docente e adoção de estratégias gerenciais com vistas à melhoria das práticas pedagógicas e revisões metodológicas, além de planejar políticas públicas de intervenção didática direta, que replique na atuação docente e, por consequência, na qualificação do ensino-aprendizagem, em especial, no Ensino Médio Integrado.

Os resultados do presente estudo foram apresentados aos docentes e aos gestores participantes por meio dos e-mails institucionais, para que tivessem conhecimento do recorte investigado sobre Avaliação de Desempenho Docente no IFPB – Campus João Pessoa. Noutra banda, foram apresentados à Direção Geral e à Diretoria de Desenvolvimento do Ensino do



Campus João Pessoa para avaliação, na possibilidade de provocar formalmente o Conselho Superior do IFPB para a elaboração da normatização interna que defina e discipline os critérios e procedimentos de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção em âmbito institucional, podendo, além disso, delinear ações de capacitação docente; adoção de estratégias gerenciais com vistas à melhoria das práticas pedagógicas e revisões metodológicas e planejar políticas públicas de intervenção didática direta que replique no desempenho docente e, por derivação, na qualificação do ensino-aprendizagem, alinhando-se aos benefícios decorrentes do estudo.

A coleta de dados da presente investigação, quanto aos aspectos éticos, foi norteadada pelos preceitos disciplinados na Resolução CNS nº 510/2016, de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016b), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Aos sujeitos das pesquisas, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com as informações principais sobre a investigação, bem como os riscos, os benefícios e a devolutiva dos resultados, para que pudessem manifestar, de forma livre e consciente, a vontade ou não de participar da pesquisa.

### 1.3.4 Estratégia de Tratamento dos Dados

#### *1.3.4.1 Tratamento Quantitativo*

Para o segmento do estudo em que se consignou a abordagem quantitativa, foi utilizada a planilha eletrônica Excel 2016, para realizar a tabulação e o processamento estatístico dos resultados, valendo-se de algumas tabelas e gráficos.

Como foi utilizado o questionário para coleta de dados, as informações foram descritas com o auxílio de recursos estatísticos, como: frequência, percentuais, médias, modas e desvio padrão das respostas, além de quadros que apresentem a síntese dos resultados.

#### *1.3.4.2 Tratamento Qualitativo*

Considerando a parte da investigação em que se adotou a abordagem qualitativa, as informações e os dados coletados foram analisados e interpretados seguindo as técnicas definidas de Análise de Conteúdo alicerçadas nos estudos de Bardin (1977).

Para Bardin (2004, p. 41), análise de conteúdo é entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de “análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo Bardin (2011 *apud* Sousa; Santos, 2020), a Análise de Conteúdo estrutura-se em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Destaca ainda que a validade dos achados da pesquisa é consequência de uma coerência interna e sistemática entre essas etapas, exigindo uma organização rigorosa da investigação, a fim de inibir ambiguidades e constituindo-se como uma premissa fundamental.

No caso em concreto, cujo instrumento de coleta de dados adotado foi a entrevista, os resultados foram descritos em categorias de respostas, além de gráficos e tabelas eventualmente utilizados, destacados em forma de texto, de modo a facilitar a compreensão e a interpretação dos dados.

## 2 PERCURSO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL

### 2.1 Marco histórico da Educação Profissional e Tecnológica

No dia 23 de setembro de 2023, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica completou 114 anos de existência no Brasil. Neste período, atravessou diversos contextos sociais, políticos e econômicos que a fez sofrer transformações de ordem legal e prática, em função das exigências do mundo de trabalho em cada época.

O marco histórico inicial da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) define-se com a edição do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo então Presidente Nilo Peçanha, que havia recentemente assumido o cargo após o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, quando instituiu, em diferentes unidades da federação, as Escolas de Aprendizes Artífices, vinculadas ao então Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (Brasil, 1909).

Naquele contexto, notoriamente, não atendia aos interesses da educação, mas se rendia aos princípios do mercado e do capital, fomentando uma educação profissional referendada por diversos organismos multilaterais.

Na visão de Sander (2011, p.11 *apud* Esquinsani; Esquinsani, 2019, p.173):

[...] a expressão mais clara do dualismo educacional se encontra no ensino de nível médio. O fato é que, ao longo de nossa história, praticamos uma educação para a academia e, outra, para a fábrica; um ensino propedêutico para as elites dirigentes e, outro, destinado à formação técnica da mão de obra para o sistema de produção.

A partir dessa nova lógica de formação, no ano de 1910, foram instituídas mais 19 Escolas de Aprendizes e Artífices em diferentes pontos do território nacional, que ofereciam curso primário, de desenho e oficinas de trabalhos manuais.

Segundo reza Kuenzer (2007, p. 27), essas escolas, inseridas no contexto de um período em que o desenvolvimento industrial quase não existia, tinham “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”, definindo-se como política pública correcional e moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Visitando as razões que apoiaram a sua edição, o Decreto nº 7.566/1909 (Brasil, 1909) rezava:

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação (Brasil, 1909, preâmbulo).

Do recorte acima, pode-se inferir a presença de características assistencialistas, visto que as Escolas de Aprendizes Artífices tinham o condão de habilitar os filhos dos menos abastados economicamente para o mercado de trabalho. Além do uso do ensino técnico e prático como ferramenta de controle de social, em uma perspectiva clara e expressa de afastar os estudantes do vício e do crime, como também utilizando-o como instrumento de formação utilitária, a serviço do capital e do poder dominante, sem nenhuma conexão com a formação cidadã do ser humano.

No entanto, antes mesmo do estabelecimento do marco legal e oficial da EPT no Brasil, com o Decreto nº 7.566/1909 (Brasil, 1909), registra-se que os primeiros indícios, do que atualmente entende-se por educação profissional, surgiram com a criação do Colégio das Fábricas, da Escola de Belas Artes e do Instituto Comercial no Rio de Janeiro, associadas a criação de sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes uma base de instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial, como o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858) e o do Recife (1880) (Moura, 2007).

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista [...] de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes (Moura, 2007, p. 6).

Na mesma esteira, logo no início do Século XX, a partir de um empenho da esfera pública, houve um esforço para organização da formação profissional, transformando a preocupação mais assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a preparação de operários para o exercício profissional. Nesta lógica, merece destaque o Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, editado por Nilo Peçanha, à época, Presidente do Estado do Rio de Janeiro, consolidando o ensino técnico-industrial no Brasil, criando as quatro primeiras escolas profissionais, nas cidades de Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba

do Sul, sendo as três primeiras destinadas ao ensino de ofícios, e a última, à aprendizagem agrícola.

Assim, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para a preparação de ofícios dentro desses três ramos da economia (Moura, 2007, p. 6).

Por consequência, foram instituídas unidades voltadas para o ensino industrial e agrícola, nas quais se observava o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada. Todavia, isso evidenciou uma mudança de rumo da educação profissional no país, alargando o seu horizonte de atuação de modo a atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria (Moura, 2007).

## **2.2 Os primeiros traços da dualidade estrutural**

No contexto da época, evidenciavam-se traços marcantes da dualidade estrutural e histórica, que, em escala menor, ainda residem nos dias de hoje, por força da origem da educação profissional que traz a forte carga de uma sociedade escravocrata, com a formação do sujeito centrada na necessidade de atender ao desenvolvimento das forças produtivas imbricadas em um modelo social excludente e elitista.

Por força do processo de industrialização, reinante naquele contexto, surgiram as chamadas escolas da técnica, que necessitava formar uma mão de obra especializada para atender à indústria. Como o Brasil, até então, não tinha tradição no processo industrial, nem na formação de jovens para o mercado de trabalho, estes tipos de escolas se tornaram centros de preparação de força de trabalho rude e pragmática, desconectada de qualquer viés de formação geral, somente direcionada para ensinar e desenvolver a técnica especializada para atender forças produtivas da elite brasileira, abarcando os filhos dos trabalhadores desvalidos e menos abastados economicamente, caracterizando, assim, a dualidade a partir da educação (Nascimento; Bezerra, 2015).

Na leitura de Nascimento e Bezerra (2015, p. 7), seguindo esta lógica, “a divisão do trabalho é uma forma de desumanização das ações humanas, portanto, uma educação que divide o homem entre homens do pensar e homens do fazer é uma forma de deseducação.”

A educação deve ser um processo de formação para a emancipação humana que pense em uma relação do sujeito com o mundo do trabalho. Para Gramsci (1982, p. 7-8),

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Para Moura (2007), nesse panorama, alcança-se a década de 1930, e a educação básica no Brasil permanecia organizada baseada na dualidade, segregando os percursos educativos para os filhos da elite e para os da classe trabalhadora a partir do curso primário.

Desta forma, na década de 1930, muitas mudanças ocorreram em prol do desenvolvimento do país, por força do crescimento da industrialização e da urbanização. Neste contexto, as escolas de Artífices e Artesãos foram transformadas em escolas industriais técnicas. Entretanto, com a concepção de formação estrita para o trabalho, sem preocupação com a formação integral, tendo como premissa formar técnicos e auxiliares habilitados para atender às novas exigências de trabalho qualificado, tanto na intenção de modernizar a produção primária como para dar conta do espaço urbano, industrial, comercial e de serviços (Shenckel, 2012).

Essa década foi marcada como um dos períodos de grande expansão do ensino industrial, com a criação de novas escolas industriais e o surgimento de novas especializações. Na Constituição Federal de 1937 (Brasil, 1937a), o ensino técnico profissional e industrial, pela primeira vez, recebeu *status* constitucional, conforme disposição contida no seu artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumprir-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Brasil, 1937a, Art. 129).

### 2.3 Mudança ideológica do processo formativo

Em 1937, foi editada a Lei nº 378, que tratou da nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que, em seu bojo, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, reservados ao ensino profissional de todos os ramos e graus (Brasil, 1937b).

No seu art. 37, assim dispunha:

A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Parapho unico. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e graus, por todo o territorio do Paiz (Brasil, 1937b, Art. 37).

Nessa época, houve uma mudança ideológica, pois a formação para o trabalho distanciou-se do controle social e, pela nova lógica direcionada à indústria, a qual exigia novo tipo de formação e qualificação, passou a capacitar os trabalhadores que integravam a realidade dos centros urbanos, com perfil para atender a tais finalidades, em consonância com o momento de evolutivo progresso econômico e desenvolvimento tecnológico e com as necessidades do mercado em ascensão.

De acordo com Saviani (1999, p. 17),

Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização, já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar.

Neste prisma de educação, como agente de marginalização, observa-se que os interesses de que detêm o poderio econômico prevalecem sobre os demais, atestando a lógica capitalista, baseada na divisão social de classes, na qual os possuidores do capital e dos meios de produção se apropriam da força de trabalho das classes dominadas.

No decorrer da década de 1940, visando responder às cobranças e às discussões para a efetiva promoção de transformações educacionais na perspectiva de adequação às mudanças no contexto político, econômico e social da época, foram editadas diversas Leis Orgânicas, criando vários cursos profissionalizantes cujo objetivo era atender as demandas profissionais

resultantes do crescimento dos setores secundário e terciário (Cunha, 2000; Veiga, 2003; Souza, 1998 *apud* Schenkel, 2012).

Segundo Canali (2009), vale destacar que a conclusão dos cursos profissionalizantes, os quais tinham o objetivo de formar mão de obra para atender à demanda do mercado de trabalho, não habilitava ao ingresso para o ensino superior, que continuava a ser um empecilho para a classe trabalhadora.

De acordo com Ciavatta (2005a, p. 4),

[...] esse dualismo toma um caráter estrutural a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade; e aqueles que deveriam ter uma formação profissional para exercer atividades estritamente ligadas à produção.

Moura (2007) reforça esse pensamento quando afirma que esse pacote de decretos, com destaques para o Decreto-lei nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial (Brasil, 1942b), o Decreto-lei nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal (Brasil, 1946a) e o Decreto-Lei nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Brasil, 1946c), conhecidos como as Leis Orgânicas da Educação Nacional, revela a importância da educação no Brasil, incluída nesta seara profissional. Entretanto, reatando a dualidade a partir do processo educativo-formativo, pois o ingresso no ensino superior por meio de processo seletivo continuava ainda ocorrendo em função de domínio de conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, válidos apenas para a formação da classe dirigente.

Na sequência, seguindo com as reformas do governo do então presidente Getúlio Vargas, no dia 22 de janeiro de 1942, foi assinado o Decreto-Lei nº 4.048 (Brasil, 1942a), que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e, em 10 de janeiro de 1946, editado o Decreto-Lei nº 8.621 (Brasil, 1946b), criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que regulamentou a aprendizagem dos comerciários.

Neste contexto, surgiu uma série de decretos e leis para direcionar os rumos da educação no Brasil, que possibilitou o incentivo ao ensino técnico e profissionalizante.

Neste ínterim, logo após a criação do SENAI, foi editado o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (Brasil, 1942c), que transformou as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, as quais passaram, então, a oferecer educação profissional em nível equivalente ao secundário, ficando os estudantes formados nos cursos técnicos



autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à sua formação (Brasil, 1942b).

Como se percebe, apesar das reformas promovidas nessa década, a dualidade estrutural, que já detinha a alcunha histórica, permaneceu arraigada no processo formativo profissional, tendo em vista que “os cursos técnicos, por mais que fossem equiparados ao secundário, acabavam tendo um caráter de terminalidade, pois, limitavam o direito à continuidade dos estudos no ensino superior” (Schenkel, 2012, p. 121).

À época, embora tenha sido atribuída à educação a organização e a sistematização vinculada às disposições constitucionais, ela permaneceu reproduzindo desigualdades ao manter o ensino secundário e superior para as elites, e os cursos de aprendizagem e o ensino profissional para os desfavorecidos.

## **2.4 Organização administrativa do ensino profissional**

Seguindo a perspectiva da educação profissional, a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, “dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura” (Brasil, 1959).

Essa lei tratou da reforma do ensino industrial, ao prever um novo regulamento para as escolas de ensino industrial, vinculados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), considerando que abrangia uma nova organização escolar e administrativa, garantia a autonomia didático-administrativa e técnico-financeira, bem como as transformou em autarquias. Com isso, redimensionou-se a estrutura organizacional das instituições de EPT (Brasil, 1959).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi editada em 1961, mais precisamente em 16 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 (Brasil, 1961), que normatizou a separação entre formação geral (em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, para o magistério no ensino médio) e técnica (em Cursos Especiais de Educação Técnica, para habilitação à docência em disciplinas do ensino técnico).

Destaque-se que essa lei resultou de um projeto de lei que tramitou durante 13 anos no Congresso Nacional e representa um marco histórico da educação brasileira. No tocante à educação profissional, foi responsável por estabelecer a equivalência plena entre os cursos técnicos e os propedêuticos, além de instituir a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional.

#### 2.4.1 Fim da dualidade formal

Na visão de Moura (2007), com a edição dessa lei, ocorreria o fim da dualidade, tendo em vista que ela versava sobre todos os níveis e modalidades acadêmicas e profissionais do ensino, permitindo a equivalência entre os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimento. Neste diapasão, tanto os alunos provenientes do colegial quanto os do ensino profissional poderiam verticalizar os estudos no ensino superior. No entanto, é importante frisar

[...] que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho (Moura, 2007, p. 11).

Segundo Santos (2000), essa equivalência legal não conseguiu superar a dualidade entre a formação geral e a profissional, tendo em vista a existência e a permanência de duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro e a manutenção do reconhecimento social do ensino secundário propedêutico. Os cursos profissionalizantes tiveram baixa procura, traduzindo a tendência da sociedade da época em continuar na lógica construída desde o Brasil Colônia, que era a de pôr em segundo plano as funções voltadas para o trabalho manual em benefício de uma formação propedêutica atrelada culturalmente às classes dominantes.

Essa dualidade influenciará a proposta de integração da educação profissional com a educação geral, uma das premissas atualmente defendidas pela EPT. Com a modernização dos mecanismos de acumulação na relação entre capital e trabalho, de forma concomitante, em que se desenvolvem as defesas da educação como um direito, considera-se que se confrontam os interesses entre a instrução, a preparação de mão de obra rápida e flexível para o mercado ou a concepção que defende “a educação como um direito social e subjetivo público, gratuito, laico e universal na perspectiva da escola básica unitária e omnilateral” (Frigotto, 2012, p. 13).

Em 1971, houve uma alteração substancial na educação básica no Brasil, tendo sido editada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), com o condão principal de estruturar o ensino de 1º e 2º graus, tornando compulsória a profissionalização no ensino médio em todas as escolas. “A ideia de acabar com o ensino elitista e com o preconceito

contra o trabalho manual, fazendo da escola uma instituição de sondagem de aptidão” (Magalhães, 2011, p. 95).

Entretanto, para Moura (2007, p. 12),

[...] uma análise histórica da sociedade e, em particular, da educação brasileira nesse período, revela que a realidade foi construída de forma distinta. Em primeiro lugar, na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites.

Ainda na visão de Moura (2007), a profissionalização compulsória foi amplamente problemática e não foi implantada completamente nos sistemas estaduais de ensino. Primeiro, porque a concepção curricular que derivava da lei enfraquecia a formação geral do estudante em prol de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”, sob a alegação de que a relação entre teoria e prática era fundamental para a formação integral do cidadão.

Na sequência dos anos, a imposição trazida pela Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) foi sendo gradualmente flexibilizada, em um primeiro momento, pelo Parecer nº 76/1975 (Brasil, 1975), do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei nº 7.044/1982 (Brasil, 1982), que operaram modificações no sentido de facultar a obrigatoriedade da profissionalização em todo o ensino de 2º grau (Moura, 2007).

Na prática, pôde-se observar que

[...] a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor, reafirmando-se novamente na oferta propedêutica [...] como a via preferencial para ingresso no nível superior, permanecendo os velhos ramos [...] como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho (Kuenzer, 1997, p.24 *apud* Moura, 2007, p. 14).

#### 2.4.2 Ressurgimento da dualidade legal

Nessa lógica, a profissionalização obrigatória foi perdendo força, de modo que, ao final dos anos 1980 e primeiro ciclo dos anos 1990, com a Constituição Federal de 1988 já promulgada, surgiu a edição da nova Lei que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), em um cenário onde quase não havia 2º grau profissionalizante no país, com exceção dos ofertados nas Escolas

Técnicas e Agrotécnicas Federais e alguns poucos nos sistemas estaduais de ensino (Moura, 2007).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, *apud* Moura, 2007), no processo de elaboração desta Lei, ressurgiu o conflito da dualidade. De um lado, a defesa da formação profissional *lato sensu* integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos constantes no primeiro projeto de Lei de LDB, apresentado pelo então Deputado Federal Otávio Elísio, o qual propôs que a educação escolar de 2º grau seria ministrada apenas na língua nacional, com o objetivo de propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.

Nesse projeto, o papel do ensino médio estaria orientado à recuperação da relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, o que denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo. Assim sendo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 35, *apud* Moura, 2007, p. 15) afirmam que

[...] seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos.

Neste contexto, a perspectiva da formação integral foi se perdendo gradativamente em função da correlação de forças entre educação pública e educação privada. Desse modo, o texto da Lei nº 9.394/96 consolidou, mais uma vez, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional.

O Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) instituiu as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil, adquirindo, assim, uma nova institucionalidade. A partir dele, a educação profissionalizante ficou adormecida, atendendo a demanda do mercado, separando a educação técnica do ensino médio e extinguindo a modalidade integrada.

#### 2.4.3 Perspectiva de ruptura da dualidade estrutural e Ifetização

A educação profissionalizante retomou o seu crescimento em 2004, a partir do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), que revogou o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) e retomou, desta forma, a possibilidade de oferta da EPT integrada ao ensino médio. Nessa retomada, houve um relacionamento contraditório entre a formação profissional e as esferas da produção

e do conhecimento, em um contexto permeado pela lógica do mercado e pelas demandas dos(as) trabalhadores(as) por qualificação, emprego e renda (Moura, 2007).

Em 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008b), com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Atribuiu-se aos IFs relevância de universidade, com destaque para autonomia e desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, consignando que cada instituto deve ofertar em cada exercício o mínimo de 50% de suas vagas à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e 20% em cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica.

Na organização da educação brasileira, os Institutos Federais se consolidam como um arranjo diferenciado, que assumem o papel de ofertar, num conglomerado educacional único, diversas modalidades de ensino, desde a formação inicial e continuada até as graduações tecnológicas e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, bem como o ensino técnico de nível médio, que poderá ser oferecido na forma integral ou concomitante ao ensino médio (Ortigara, 2021).

A organização inovadora dos Institutos introduziu um modelo verticalizado de formação profissional, possibilitando a geração de uma diversidade de oferta de cursos em diferentes níveis para diversas áreas, o que não deve ser confundido com dispersão, como observa Silva (2009, p.23, *apud* Ortigara, 2021, p. 100).

Não se trata de um conjunto aleatório de cursos. O objetivo primeiro dos institutos federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como atividade de ensino, extensão ou pesquisa

Seguindo ainda a concepção de Silva (2009, *apud* Ortigara, 2021), o propósito primário dos institutos federais era a formação profissional para os trabalhadores que necessitavam de uma qualificação para a realização de suas atividades em qualquer nível de ensino, do básico ao superior e, ao mesmo tempo, das atividades de pesquisa e extensão diretamente conectadas com o mundo do trabalho.

No que concerne à integração entre o ensino técnico e o ensino médio propedêutico, o tema foi abordado pela Lei nº 11.892/2008, em seu Art. 6º, inciso III, ao estabelecer como uma das finalidades dos institutos “promover a 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, 2008b, Art. 6º, inciso III).

No entanto, além do ponto de vista da otimização dos recursos, a integração curricular, tanto entre ensino técnico e ensino médio como na integração entre níveis educacionais diferentes, como no caso da educação básica e ensino superior, deve ser também abordada sob a ótica da proposta pedagógica, à medida que esta permite a abordagem contextualizada dos conteúdos gerais da educação básica e dos específicos do ensino técnico, enquanto a verticalização influencia na escolha e na forma de organização dos componentes curriculares de cada projeto de curso. Nessa lógica, configura-se um avanço na direção da superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, a partir da vinculação da formação integrada com o princípio da politecnia, pressupondo que a educação geral é parte inseparável da formação profissional, em todos os campos de atuação, seja nos processos produtivos, nos processos de formação inicial e continuada, no ensino técnico ou no ensino superior (Silva, 2009 *apud* Ortigara, 2021).

Ressalta-se, no entanto, que a forma de relação entre a educação técnica de nível médio e o ensino propedêutico foi abordada de forma objetiva e clara no momento em que foram estabelecidos os objetivos dos institutos federais. No primeiro objetivo, o Art. 7º, Inciso I, da Lei nº. 11.892/2008 estabelece:

Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008b, Art. 7º, inciso I).

De imediato, pode-se fazer duas observações sobre esta questão. A primeira: ficou clara a opção para a construção de currículos que integrassem o ensino técnico com o ensino médio; a segunda, embora seja uma clara preferência da lei, não é uma imposição (Ortigara, 2021).

Nesse novo contexto educacional, em especial da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais passam a ser um espaço de relevância e de fundamental importância na construção dos caminhos com vistas ao desenvolvimento socioeconômico, em âmbito local e regional. Entretanto, devem ultrapassar as barreiras da compreensão de uma educação profissional e tecnológica meramente de formação técnica e instrumentalizadora de pessoas para atender ao mercado de trabalho, mas, sim, articular a formação acadêmica à qualificação para o trabalho, no seu sentido ontológico, discutindo os princípios e as tecnologias como elementos essenciais para estruturação curricular da EPT,

que destaque para a formação contextualizada, regada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos da dignidade da pessoa humana.

Pela afirmação de Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 75),

[...] um dos grandes desafios é construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas exigências do mercado, contribuindo, assim, com o fortalecimento da cidadania dos(as) trabalhadores(as) e com a democratização do conhecimento em todos os campos e formas. Por essa razão, considera-se fundamental a articulação das políticas de EPT com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, devendo as primeiras agir como indutoras de emancipação, enquanto as últimas devem ter caráter provisório.

Nessa lógica de integrar a educação básica à profissional, possibilitando um rompimento da dualidade histórica-estrutural, fazem-se necessárias alterações na concepção da estruturação curricular, aliadas às mudanças no contexto prático pedagógico dos docentes no viés de sua atuação acadêmica, com destaque para o ambiente de sala de aula, que visem integrar o trabalho, a ciência e a cultura ao ensino, de modo a conjugar teoria e prática; estabelecer um nível de compreensão global do conhecimento; considerar o trabalho como princípio educativo; revisitar as práticas interdisciplinares.

Para tanto, nesse viés, mudar os paradigmas da atuação e do fazer pedagógico dos professores no processo de ensino-aprendizagem é uma ação fundamental nesse processo, visando à efetiva integração no contexto da EPT.

Essa mudança perpassa as discussões que devem ser travadas a partir das alterações na LDB, promovidas pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a qual estabelece que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, com destaque para o previsto no Inciso V, do Art. 36 da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), com as alterações feitas pela Lei acima citada, a qual consigna a formação técnica e profissional.

Esse novo dispositivo legal regulador do sistema educacional nacional, que permite a integração curricular da base comum com os itinerários formativos, criando a possibilidade de articulação desta base e o itinerário de formação técnica e profissional, pode ser um trunfo para a ruptura da dualidade educacional histórica e estrutural, derivando para o mundo do trabalho, com consequências para os trabalhadores e o sistema produtivo. Esta possibilidade está disposta nos §3º e §6º, Inciso I, do Art. 36 da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), com as alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a saber:

§3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

§6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional (Brasil, 2017, Art. 36, §3º e §6º, Inciso I).

Neste contexto, foi consignado, no desenvolvimento da pesquisa, um capítulo dedicado à dualidade histórica e à reforma do ensino médio, travando uma discussão sobre os itinerários formativos dispostos na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), com ênfase no itinerário de formação técnica e profissional.

A discussão sobre a possibilidade de rompimento da dualidade, com visita à reforma do ensino médio em curso, não seria, por si somente, capaz de apontar os caminhos para mudar os paradigmas da atuação docente e do fazer pedagógico dos professores, em especial na Educação Profissional e Tecnológica, de modo que possa promover a melhoria do ensino-aprendizagem conectada com a integração curricular, na ordem prática, da formação profissional e a propedêutica, no viés da emancipação do ser humano, como cidadão crítico, integral, compatível com o mundo do trabalho moderno.

Sendo assim, faz-se necessário envolver os principais atores do processo formativo educacional, os professores. Estes devem ter um papel preponderante nos debates, no contexto da EPT, para que se apropriem da nova lógica do ensino médio em discussão, de modo que, no ambiente acadêmico, empoderem os alunos e os incluam no processo, como os receptores principais que sofrerão os impactos das mudanças.

Entretanto, mesmo que aconteça a quebra da dualidade, na ordem formal e real, e integração curricular, que aponte para a formação integral, omnilateral, humana e cidadã, nada disso se consolidará se não dispusermos de docentes capacitados e qualificados que possam desenvolver o seu mister da forma efetiva e eficaz, conectados com as tecnologias aplicáveis ao ambiente de sala de aula e outros não formais.

Para tanto, a partir da ferramenta de gestão de pessoas, conhecida como Avaliação de Desempenho Docente (ADD), é que podemos aferir e enxergar as necessidades do desenvolvimento nos aspectos técnico-legais, também na ótica comportamental e relacional, assim como nos eixos do ensino, pesquisa, extensão, inovação e gestão, para que tenhamos



professores aptos para aplicar os melhores modelos pedagógicos, gerando melhoria no ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na resposta socioeducativa para os alunos.

Neste prisma, oferece-se um capítulo com a contextualização teórica sobre Avaliação de Desempenho Docente (ADD) na perspectiva da administração pública federal e da EPT referenciada pelo Plano de Carreira da EBTT, de modo que possa subsidiar respostas ao problema e aos objetivos específicos da pesquisa, como também nos habilitar para o desenvolvimento do *Software Web/Site Eletrônico*, como produto educacional derivado da investigação e ferramenta de avaliação de desempenho docente, alinhada às diretrizes do ministério da Educação e às necessidades institucionais, valorizando a participação do estudante do Ensino Médio Integrado.

### 3 A DUALIDADE HISTÓRICA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A estrutura do Ensino Médio no Brasil passou por uma ampla e severa reforma a partir da imposição governamental decorrente da Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016a), posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Houve uma alteração significativa em diversos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a principal base legal infraconstitucional de educação do país.

*A priori*, pode-se inferir falsamente que essa reforma não traria consequências para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em especial, na modalidade que alberga o Ensino Técnico Integrado ao Médio, partindo-se da leitura de que seu objetivo centrava-se nas fases finais da educação básica. Embora não tivesse alterado a seção 35-A da LDB, que regula, de forma específica, a educação profissional técnica de nível médio, reforçava mais ainda a fingida impressão de que a reforma não atingiria a Educação Profissional.

Um dos fatores que refutou a tese de não alteração da EPT foi a alteração indireta promovida pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), ao elencar a “formação técnica e profissional” como um dos itinerários formativos do Ensino Médio, modificando a educação profissional técnica de nível médio, acima de tudo, nas formas e modos de articulação e integração com os preceitos da educação básica.

Considerando que a composição curricular do “novo” ensino médio contém a formação técnica e profissional, imagina-se, à primeira vista, que estamos nos deparando com um elo articulador da educação básica e formação profissional. Entretanto, na ordem prática, trata-se de uma reforma do ensino médio que explicita a dualidade estrutural histórica, combatida há tempos pelos especialistas em educação profissional, que substitui parcela da formação geral básica de parte da juventude pela formação profissionalizante (Piolli; Sala, 2021).

Nessa esteira, a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), que estatuiu a concepção de “novo” ensino médio, promoveu a sua divisão em duas rotas: uma relativa à formação geral básica, regrada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outra aos percursos, nominados de “itinerários formativos”.

A LDB, após as alterações, assim dispõe:

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por

meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, Art. 36).

A reforma em referência trouxe algumas alterações significativas no currículo e na estrutura organizacional do ensino médio, a saber:

- a) Flexibilização do currículo: agora, os alunos podem escolher algumas disciplinas que desejam estudar, de acordo com seus interesses e aptidões;
- b) Ampliação da carga horária: o ensino médio passou a ter uma carga horária mínima de 3 mil horas, em 05 anos;
- c) Fortalecimento do ensino técnico: a reforma busca integrar a educação técnica ao ensino médio, oferecendo aos alunos a possibilidade de obter uma formação técnica em paralelo à formação geral;
- d) Aprofundamento em áreas específicas: a reforma prevê que os alunos possam aprofundar seus estudos em áreas específicas, como linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas;
- e) Novas formas de avaliação: a reforma propõe a substituição das provas tradicionais por avaliações mais frequentes e contínuas, como projetos e trabalhos em grupo (Brasil, 2017).

A presente reforma, da forma como foi gestada, polemizou bastante o debate entre os especialistas em educação, professores e estudantes, com críticas de um lado e elogios de outro. Entre as principais críticas, está a falta de investimentos na infraestrutura das escolas e na formação de professores, em específico, no campo metodológico, além dos privilégios aos alunos mais capacitados com a possibilidade de aprofundamento em áreas específicas. Da banda positiva, destaca-se a flexibilização curricular, que permite uma formação mais personalizada de acordo com os interesses dos alunos, renascendo, todavia, a dualidade estrutural que permeou a educação brasileira por toda a história.

Segundo Motta e Frigotto (2017), esta reforma reflete a faceta mais impiedosa do sistema capitalista, pois não leva em conta as necessidades prementes do estudante nem a realidade na qual ele se encontra inserido. A reforma propõe alterações curriculares no intuito de tornar o ensino moderno e flexível a partir da criação de itinerários formativos, com o objetivo central voltado à geração de emprego e à inserção do aluno no mercado de trabalho.

De acordo com Lino (2017, p. 82), a:

[...] Lei 13.415/17 é uma ameaça concreta à oferta de qualidade do ensino médio e configura a redução do direito à educação, pois nega a possibilidade de uma formação que busque promover o [...] desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, estético, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação.

A Lei nº 13.415/2007 (Brasil, 2017), ao versar sobre educação integral, definiu o aumento da carga horária de aula de 800 para 1.000 horas anuais, em um prazo de cinco anos, podendo chegar a 1.400 horas, sem prazo para o cumprimento.

A inclusão do § 7º no Art. 35 da LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) pugnou como objetivo “a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Nesta lógica, pode-se entender que o objetivo é a formação humana em sua integralidade.

Segundo Saviani (2000b, p. 04),

[...] a educação integral do homem, a qual deve cobrir todo o período da Educação Básica que vai do nascimento, com as creches, passa pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e se completa com a conclusão do Ensino Médio por volta dos dezessete anos, é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas.

A flexibilização curricular e os itinerários formativos podem acentuar a dualidade estrutural que marca a educação de nível médio. O pragmatismo utilitarista e abrupto que a reforma apregoa distancia a escola de sua função social, comprometendo, assim, a prática docente e o processo ensino-aprendizagem no que tange a conteúdos significativos. Afasta, desta forma, a construção de uma escola que atenda aos interesses dos trabalhadores, dedicada ao “conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2000a, p. 19).

Para tanto, adiante, discorre-se sobre os itinerários formativos consignados pela LDB, nas concepções anteriores e posteriores à Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e, em especial, o de formação técnica e profissional e seus impactos na manutenção e ressurreição da dualidade estrutural entre formação propedêutica e profissional.

### 3.1 OS Itinerários formativos na Resolução CNE/CEB nº 6/2012

A Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (Brasil, 2012c), pautada nas disposições contidas nos Arts. 36-A, 36-B e 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei 9.394/96 (Brasil, 1996) e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação de 31 de agosto de 2012, publicado no DOU de 4 de setembro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Na presente resolução, o termo itinerário (ou itinerários) aparece 19 vezes, refletindo, à primeira vista, o nível de cuidado e importância imposto ao tema e como a construção dos itinerários formativos coadunados com o mercado de trabalho e a realidade socioeconômica do estudante pode ser o diferencial para uma instituição de ensino envolvida com a formação profissional.

Segundo Teixeira *et al.* (2019), os itinerários formativos apontam os caminhos possíveis que um estudante pode trilhar no seu percurso acadêmico e formativo. Traduz-se no composto das etapas que constituem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, dentro de um determinado eixo tecnológico, que possibilite o contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

O itinerário formativo contempla

[...] a sequência das possibilidades que podem ser articuladas dentro da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura sócio ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente (Teixeira *et al.*, 2019, p. 61).

Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação serve como balizador para a definição do planejamento e da oferta dos cursos e programas, a partir de eixos tecnológicos, dialogando com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), por força do §5º do Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012c), que assim dispõe:

As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por parte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, são os Catálogos Nacionais de Cursos

mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Sendo assim, fica latente que os cursos e os programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais (Brasil, 2012).

Esses itinerários formativos são definidos tendo como âncora norteadora os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio insculpidos no Art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012c), abaixo descritos:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;
- IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;
- X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade;
- XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;
- XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;

XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Dentre estes princípios, sem descredenciar os demais, cabe destaque o positivado no Inciso I, que trata da relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante, pois traduz uma das premissas basilares da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Como afirma Ramos (2008, p. 3), “[...] uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida.”

Na mesma linha, a citada autora ressalta que, na caça da curricularização integrada, calcada nos princípios de uma formação integral do homem, levando em consideração o trabalho, a ciência e a tecnologia como elementos indissociáveis da formação humana, faz-se necessário planejar o ensino médio como uma “[...] etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho” (Ramos, 2008, p.12).

Para Lombardi e Saviani (2005, p. 20-21), trata-se de uma educação

[...] que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com exercícios físicos e deste com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e

execução, para assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção.

Outro princípio a destacar é o descrito no inciso XIV, que indica a flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos, e conversa diretamente com o Inciso III do Art. 17 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil,2012c), assim dispondo:

Art. 17. Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem:

III - fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes.

Na perspectiva de Moura (2007), a flexibilidade constitui-se em um dos princípios norteadores da organização curricular, ou reorganização, se assim possa entender. Revela-se num dos eixos basilares epistemológicos relevantes do currículo, haja vista que vivemos numa sociedade onde a certeza que nos aponta é que o ponto de chegada é incerto. Todavia, não significa que devemos esperar e pagar para ver. O processo de mudança e evolução social exige uma postura flexível e aberta, concatenada com o mundo do trabalho.

Entretanto, é preciso compreender que essa flexibilidade não pode ser confundida com aligeiramento ou precarização dos processos formativos do cidadão. Cabe, de forma contrária, assumir o processo educativo para formar, na sua completude, seres humanos críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com as transformações sociais e coletivas em prol de uma sociedade justa e igualitária, que, certamente não viria com um processo acelerado nem reducionista (Moura, 2007).

Nesse prisma, a superação da dualidade entre a formação propedêutica e a formação técnica-profissional perpassa o compromisso de assunção do trabalho educativo planejado como função social, vencendo a ideia de currículo segregado, desarticulado e voltado para o mercado de trabalho, e não ao mundo do trabalho.



### 3.2 Os itinerários formativos da Lei nº 13.415/2017

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, oriunda da conversão da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Além disso, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).

De pronto, cabe registrar que, para a edição de medida provisória, segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988), faz-se necessária a presença de dois requisitos/pressupostos fundamentais atinentes à matéria em discussão, quais sejam: a relevância da matéria e a urgência de regulação na situação fática em evidência.

Para Figueiredo e Limongi (2001), quando da elaboração da constituição em 1988, por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte, instalada no Congresso Nacional em 1987, procurou-se, no seu Art. 62, criar restrições no intuito de impedir que este instituto pudesse conferir ao Poder Executivo o igual poder legislativo atribuído aos decretos-leis no período ditatorial. Estes dois pressupostos caracterizavam as medidas provisórias como instrumentos de uso excepcional, para deles ser feito uso quando se tratasse de assuntos urgentes os quais necessitassem de uma regulação/reação imediata. Mais célere do que a tramitação ordinária e o regime de urgência, seriam capazes de produzir efeitos imediatos, contudo, sem afastar o controle político pelo Congresso Nacional.

Na leitura de Dantas (2008, p. 15), medida provisória no Brasil tornou-se a forma de o Poder Executivo federal legislar. Atende, na verdade, a uma “manifestação da vontade imperial do Poder Executivo”.

A Lei nº 13.415/2017 foi sancionada muito aligeirada em decorrência da Medida Provisória nº 746/2016, sem sequer ter passada pela devida, merecida e necessária discussão e maturação entre especialistas e comunidade educativa durante a etapa de elaboração. Ancorada na guarida e legitimidade jurídica, sob o argumento da relevância e urgência da medida, a reforma do ensino médio produz “marcas de uma determinada política e lógica de produção, de um Estado de direito da sociedade dividida em classes e representante de uma classe hegemônica” (Torriglia; Ortigara, 2014, p. 197). Assim, sem retórica, no contexto real,

a ideia não é reformar, modernizar ou aperfeiçoar o último ciclo da educação básica, mas sim uma disputa hegemônica pelo poder.

No que tange, em especial, à alteração promovida na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o referido dispositivo legal infraconstitucional proporcionou modificações substanciais relativas à organização curricular do Ensino Médio para que demande menos investimentos do Poder Público.

A Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), em seu Art. 3º, § 5º, que insere o artigo 35-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece um tempo máximo de carga horária que deverá ser destinado para o cumprimento da BNCC que, pelo caput deste artigo, definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; e IV – ciências humanas e sociais aplicadas. Esse máximo de carga horária não poderá ser superior a 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

Na ordem prática, diante desse novo imperativo legal, ocorrerá uma redução das atuais 2.400 horas destinadas à integração dos componentes curriculares do Ensino Médio para um limite de 1.800 horas, a serem definidas pelos sistemas de ensino. Nesta lógica, facultou e flexibilizou a escolha de quantas e quais componentes ofertar aos estudantes, com exceção dos que são obrigatórios: língua portuguesa, matemática e língua inglesa (Brasil, 2017).

Outro ponto em destaque foi o incluído no § 7º, que consigna que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, conectando as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnologia, discorrido em tópico anterior (Brasil, 2017).

Outra relevante modificação na composição da estrutura curricular foi a inserção de itinerários formativos, trazendo 05 (cinco) arranjos curriculares, a serem organizados e definidos, levando em conta sua relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Isto é, as condições socioeconômicas regionais e capacidade de investimento em infraestrutura física e apoio ao ensino, além de um corpo técnico e docente compatível com uma oferta qualificada aos estudantes. Neste prisma, uma parcela da carga horária do curso será destinada à BNCC, respeitando o limite de 1.800 horas, somada a outra parte composta pelos itinerários formativos, que correspondem às escolhas para aprofundamento, objetivando a formação específica para o mundo do trabalho (Brasil, 2017).

O arranjo curricular a partir de itinerários formativos faz com que o Ensino Médio da Educação Básica se desloque, deixando de ofertar e trabalhar conteúdos primordiais, amplos e fundamentais para formação integral dos estudantes, representando retrocesso e segregação do processo formativo, reflexo da concepção neoliberal de flexibilidade e escolha, que produz ainda mais a desigualdade e o aligeiramento da formação (Fávero de Oliveira, 2021).

Na concepção de Moura e Lima Filho (2017, p. 124),

A centralidade da reforma está na constituição de cinco itinerários formativos, sendo inclusive o mais divulgado como elemento de propaganda ideológica a flexibilidade do currículo e do protagonismo conferido aos estudantes pela possibilidade de escolha de um dos itinerários. No entanto, por trás desse argumento, reside a concepção mais regressiva da reforma, evidenciando-se o aligeiramento do EM pela redução curricular; a perda da concepção de EM como etapa final da EB, dado que a ideia de itinerários específicos é frontalmente contrária às concepções das DCNEM, que sem seu artigo 14 preconizam que “o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes”.

Feitas estas considerações, com a abstração necessária do mérito e da concepção da reforma, adentra-se nas discussões sobre os itinerários formativos a partir das modificações trazidas pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Em revisita ao Art. 36 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), com as alterações advindas da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017, Art. 36), pode-se atestar que a nova composição da estrutura organizacional curricular do ensino médio traria uma nova concepção de itinerário formativo em relação à Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (Brasil, 2012c), que até então definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O citado artigo assim dispõe:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017, Art. 36).

Uma das principais mudanças trazidas pela Lei 13.415/17 (Brasil, 2017), que promoveu a recente reforma do ensino médio no Brasil, está na criação dos itinerários

formativos. Por derivação da lei, trata-se de conjuntos de disciplinas, projetos, atividades, oficinas, núcleos de estudo, práticas e outras vivências de aprendizagem que tem por finalidade aprofundar os estudos em áreas de interesse dos estudantes.

Para Teixeira *et al.* (2019, p. 63), “As escolas devem oferecer possibilidades de formação que supostamente seriam escolhidas de acordo com os interesses dos estudantes. - Contudo, nesse processo de escolha há o fator limitante das condições de cada instituição de ensino.” No Brasil, em que as escolas de educação básicas constituídas nas cidades do interior e nas zonas rurais possuem, em grande fatia, estruturas físicas e organizacionais precárias, não estariam aptas, muitas vezes, a criar pelo menos um itinerário formativo conectado com condições socioeconômicos locais, imaginem diversificá-los que permitissem escolhas pelos estudantes. Quer seja, ou aderem ao único ofertado ou não são oportunizados.

Disfarçada pela bandeira da flexibilização da estrutura curricular e pregando que os estudantes poderão optar pelo que querem fazer e escolher sua área de estudo, segundo seu eixo de formação, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) se apresenta vaga e inespecífica quando simplesmente repassa a discussão das escolhas para as instituições de ensino, não se preocupando sequer em relação à continuidade dos estudos ou gestão dos investimentos necessários e de pessoal para fomentar estas escolhas de forma compatível e qualificada (Teixeira *et al.*, 2019).

Por essa mesma lógica, considerando que os itinerários serão definidos pelos sistemas de ensino, e não pelos estudantes, no contexto real, as instituições educacionais poderão ofertar restritas opções de escolha aos estudantes, haja vista que somente se obriga a ofertar pelo menos um itinerário formativo. Ora, desta forma, em função de sua forma, dimensão e localização, além do sistema de ensino que a instituição esteja inserida, o estudante não terá opção, senão se matricular naquela mais próxima a sua residência e no itinerário disponível, sendo tolhido de uma escolha afeita ao seu interesse e área de formação (Teixeira *et al.*, 2019).

Nessa ótica, os cinco itinerários formativos trazidos pela reforma acentuam ainda mais a possibilidade de acesso ao direito a uma formação básica comum para todos os estudantes, reforçando e aumentando as desigualdades já perpetuadas em nosso país. Até porque as escolhas dos itinerários ficaram a cargo das instituições de ensino e não dos estudantes, estes os principais atores do processo educativo. Na realidade fática, essa flexibilização afasta e sonega a produção do conhecimento da imensa maioria dos estudantes do Ensino Médio, que estão massivamente presentes nas escolas das esferas públicas.

A instituição dos itinerários formativos tem o condão, ou pelo menos na sua concepção, de oferecer um processo formativo mais adequado às necessidades e interesses dos estudantes, de uma forma mais direcionada, que os possibilitem uma formação mais completa para o mundo do trabalho e o convívio em sociedade, com capacidades críticas e reflexivas. Todavia, a criação dos itinerários formativos é uma das principais alterações consignadas na reforma do ensino médio promovida pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e que, por consequência, tem provocado diversos debates e discussões entre os especialistas em educação, as representações estudantis e a sociedade como um todo, na condição de receptora do estudante oriundo dessa nova ideia de processo formativo do ciclo final da educação básica.

Nessa linha, um dos itinerários que mais gera repercussão é o de formação técnica e profissional, que para muitos estudiosos da Educação Profissional e Tecnológica reacende a dualidade histórica que aponta uma educação para ricos e outra para pobres, debatida sinteticamente no tópico adiante.

### **3.3 A dualidade e o itinerário da Formação Técnica e Profissional**

Na leitura de Moura (2007) e Ciavatta (2005), por séculos, o ensino praticado no Brasil foi concebido de forma dividida entre ensino dos ricos, das elites, e dos pobres, dos proletários, atestando a dualidade histórica e estrutural presente na educação brasileira, quiçá ainda muito contemporânea.

Para Roberto e Marques (2019, p. 22), na perspectiva de superação dessa dualidade, indica:

A fim de superar essa dualidade acredita-se em um ensino médio que venha a garantir a integralidade de uma educação básica, com conteúdo científico essencial para um pleno desenvolvimento do homem e que também contemple a formação profissional, integrando ambas e proporcionando ao estudante uma formação completa.

O art. 36 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), com redação dada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), incluiu dentre os itinerários formativos no seu inciso V o arranjo curricular corresponde a formação técnica e profissional. Para Kuenzer (2017, *apud* Hernandez, 2019), trata-se de um retrocesso à lei 2.208/97, visto que ressuscita ao contexto da sociedade brasileira a dualidade entre ensino profissional, de um lado, e geral, de outro. Ademais, apresenta como finalidade promover rápido treinamento de estudantes da classe

trabalhadora em atividades ocupacionais flexíveis, no intuito de atender o mercado de trabalho com postos de trabalho também flexíveis, no entanto, sem aportar recursos financeiros, e mais ainda, com vistas a atender interesses dos empresários, ratificando saídas que, comprovadamente, atendem à lógica capitalista, e não aos estudantes.

Vejamos, então, o que reza o §6º do Art. 36 da 9.396/1996, incluído pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), no seu Art. 4º:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (Brasil, 1996, Art. 36, §6º)

Do dispositivo acima, pode-se inferir que o setor produtivo ou os ambientes de simulação assumem um papel relevante de lócus de formação profissional do aluno. A escola passa a ser coadjuvante nesse processo, ou seja, os conhecimentos sistematizados da academia não serão mais ofertados, mas as vivências práticas do trabalho, reforçando ainda mais a formação aligeirada, dual e desconectada com a dimensão política de educação prescrita na LDB, que aponta para uma formação cidadã, distanciando o ato educativo da sua concepção dialética, procurando fixar o aluno na ideologia de escola, sem contradições, sem conflito de classes, ofertando-lhe um conhecimento prático e útil, que atenda aos anseios imediatos dos trabalhadores (Hernandes, 2019).

Obstaculizando, ainda mais, a construção de uma escola que atenda aos anseios e interesses dos trabalhadores, que se dedique com foco central ao “conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” (Saviani, 2000, p. 19, *apud* Carvalho; Galvão, 2022, p. 20).

Na visão de Silva, Possamai e Martini (2020b, p. 6-7),

O itinerário da formação técnica e profissional, trazido e fortemente defendido pela Reforma, representa uma ameaça não só à concepção, como também à própria existência dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Como proposta mais bem elaborada de oferta da Educação Básica e de Educação Profissional, a modalidade integrada, além de se comprometer com uma perspectiva de educação integral, tem mostrado

altos índices de qualidade - requeridos às escolas, em exames de larga escala.

Para Piolli e Sala (2021), no momento que se percebe que a formação técnica e profissional faz parte da composição da estrutura curricular do próprio Ensino Médio, isso nos leva a pensar que estaríamos diante de uma possibilidade concreta de articulação entre a educação básica e a educação profissional, com todas as premissas para uma formação integral dos estudantes. Ora, se trata de um prenúncio eminentemente falso. O que se observa com a Reforma do Ensino Médio é o escancaramento da dualidade estrutural pela substituição de parcela da formação geral básica que implica diretamente aos jovens pela formação profissionalizante aligeirada.

Fica notório e latente que, dentre os cinco itinerários formativos trazidos pela reforma, quatro deles sintonizam com as áreas de conhecimento definidas na BNCC, testemunhando um aprofundamento na formação geral (propedêutica), restando apenas o itinerário de formação técnica e profissional sem qualquer equivalência às áreas de conhecimento que definem direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, nos moldes previstos no Art. 35-A da Lei nº 9.394/1996, acrescido pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 1996), enfatizando mais ainda a separação dos mundos formativos (Piolli; Sala, 2021).

No que pese compreender que, na ótica formal, todos os itinerários carreguem e habilitem os estudantes à Educação Superior, cabe registrar que, a partir do itinerário escolhido (cursado), parte deles não estará em condições igualitárias para submissão aos exames seletivos extremamente concorridos. Em especial, os que caminharem pelo itinerário de formação técnica e profissional, com certeza, apresentarão maiores dificuldades de acesso, visto que os processos seletivos com vistas ao acesso aos cursos de graduação, “considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular”, conforme dispõe o §3º do Art. 44 da LDB, incluído pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 1996, Art. 44, § 3º), e que estes somente terão, no máximo, 1.800 horas de formação atrelada às áreas de conhecimento da BNCC (Piolli; Sala, 2021).

Assim, reafirma-se, de forma escancarada, a dualidade escolar, apontando claramente com uma formação escolar direcionada para o aprofundamento dos conhecimentos e preparação para o prosseguimento dos estudos e outra voltada para a qualificação profissional rápida com viés no mundo trabalho.

Vejamos a definição de itinerários formativos disposta da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a saber:

cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil; MEC; CNE, 2018, Art. 6º, III).

Na mesma esteira, a citada resolução, a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, reza que os itinerários formativos devem ser organizados, considerando a formação técnica e profissional como:

[...] desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Brasil; MEC; CNE, 2018, Art. 12, V).

Conjugando as duas definições, afere-se que a opção por um ou outro itinerário não reflete somente uma escolha entre caminhos diferentes, mas, sobretudo, itinerários formativos que reforçam a dualidade e a exclusão: ou segue a rota para aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou a outra única que canaliza para o mundo do trabalho.

Como se vê, o processo formativo e o labor docente na EPT foram fortemente afetados na nova lógica positivada na Reforma do Ensino Médio. Os arranjos curriculares dimensionados a partir de itinerários formativos, em particular de formação técnica e profissional, serão requeridas do corpo docente reflexões profundas e necessárias da sua atuação nos espaços acadêmicos, em especial, salas de aula, no que afeta à convivência com os alunos, enfocando as premissas formativas de uma qualificação técnica, mas compromissada com a formação integral, unitária e cidadã na sua completude de ser humano integrado com os ditames impostos pelo mundo do trabalho, valorizando o espaço da escola como sendo fundamental para o processo formativo.

Assim, a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) torna-se uma ferramenta de gestão de pessoas fundamentalmente importante para aferição perene das práticas pedagógicas e metodológicas aplicáveis a EPT, de modo que possamos corrigir rotas em prol do ensino-aprendizagem, numa perspectiva de resistência à lógica indicada pela reforma, emplacando as premissas de formação humana e cidadã aos estudantes, em todos os espaços acadêmicos.



### 3.3.1 Dualismo Escolar e Impacto na Docência

Na nossa visão, outro fator consignado na Reforma do Ensino Médio em apreço, que revela a acentuação da dualidade escolar, é a ampliação do conceito de profissional de educação.

Os profissionais da educação básica são definidos pelo Art. 61 da LDB. O referido artigo foi acrescido do inciso IV pelo Art. 6º da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que assim dispõe:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 1996, Art. 61, IV).

Essa flexibilização trazida pela reforma, dentre outras, revela-se mais uma das tantas vertentes de flexibilidade, que acaba possibilitando a descaracterização da educação escolar. Na realidade, a flexibilização de profissionais para ministrar conteúdos específicos em escolas de Ensino Médio, para atender o arranjo curricular de formação técnica e profissional, falseia mais ainda uma fuga para que os sistemas de ensino, com poucos recursos financeiros, possam se adequar aos preceitos da lei. (Hernandes, 2019).

Para Hernandez (2019), cria-se a possibilidade de termos dois profissionais da educação atuando concomitantemente no processo formativo técnico e profissional: um com formação superior, concebido a partir de estudos do currículo de formação de seu curso, forjado nas teorias e práticas pedagógicas, que, para atuar na esfera pública, passa pelo crivo do concurso público de provas e títulos, segundo as regras constitucionais vigentes; e noutra banda, o profissional graduado não licenciado, porém lastreado pela experiência em alguma formação profissional ou técnica, cujo “notório saber” será reconhecido pelos sistemas de ensino, que pode representar uma redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados.

Caso se concretize na ordem prática a inserção do profissional de notório saber no contexto escolar da EPT, configurar-se-á um conflito entre os docentes que já atuam na formação técnica, forjado nas universidades e congêneres, com os de notório saber, concebidos noutra lógica formativa, além de caracterizar a escola dual, isto é:

- a) De um lado, uma parcela da carga horária do curso destinada à BNCC, respeitando o limite de 1.800 horas, voltada para o ensino dos conteúdos curriculares escolares da formação geral, ministrados por docentes formados para atuação nesse campo, seguindo o que determina e preceitua a LDB, que pressupõe planejar os conteúdos a serem ensinados segundo o projeto pedagógico da escola e “zelar pela aprendizagem do aluno” (Brasil, 1996, Art. 13, III);
- b) De outro, a vertente do arranjo curricular da formação profissional e técnica, cujos conhecimentos poderão ser ofertados por profissionais de educação que não são docentes, que não tiveram formação adequada para tal, que, segundo os projetos pedagógicos de cursos adotados pela escola, não participa da organização e do planejamento dos conteúdos e das formas de ensino (Saviani, 1991 *apud* Hernandez, 2019).

Outro ponto controverso é como se dará a aceitação desses “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino”, introduzidos na LDB pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), para atuar como docente no itinerário de formação técnica e profissional.

Diante dessa proposição, surgem algumas indagações cruciais a esse processo de reconhecimento: Como definir qual saber é notório?; Quais critérios serão usados para aferir a notoriedade de um saber em detrimento do outro? Neste contexto, pode-se constatar, a primeira ótica, que se trata de um mecanismo de ataque à carreira docente disfarçada na flexibilização da docência e mediante a precarização da sua formação. Na leitura de Moura e Lima Filho (2017, p. 125, *apud* Fávero de Oliveira, 2021, p. 212), caracterizam retrocessos que são percebidos quando se observa que:

A reforma induz à desqualificação da atividade docente e, por outro lado, encaminha a precarização geral das condições de trabalho desses profissionais, seja dos licenciados ou dos ditos com notório saber. Para os últimos, a docência frequentemente se apresenta como uma atividade complementar, acumulada com outros vínculos, o que significa intensificação de trabalho, com a diversidade e simultaneidade de contratos temporários, e vulneráveis, com consequências prejudiciais à qualidade do processo educativo.

No que pese a previsão de profissionais com ‘notório saber’, mesmo que para atender, de forma exclusiva, o arranjo curricular da itinerário da formação técnica e profissional, há

uma colisão com o princípio da valorização dos profissionais da educação escolar, estampado no Art. 3º, inciso VII, da LDB, tendo em vista que torna supérflua a formação docente específica, impedindo o reconhecimento e comprometendo a qualificação dessa formação, em especial, quanto às questões afeitas às dimensões pedagógicas e metodológicas, reforçando, na prática, a ausência de compreensão sobre as especificidades do trabalho docente e, em última forma, fragilizando as licenciaturas (Esquinsani; Esquinsani, 2019).

Os sistemas de ensino, materializados pelas instituições educacionais e, de modo particular, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como expoentes da EPT no Estado brasileiro, devem se antecipar e preparar seu corpo docente para enfrentar a colisão citada no parágrafo anterior.

Os Institutos Federais de Educação, observadas suas características e finalidades, possuem dois dentre os objetivos contidos no Art. 7º da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b) que merecem destaque, a saber:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

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. (Brasil, 2008b, Art. 7º)

Além do que, tem como obrigação legal, estabelecida pelo Art. 8º da mesma lei, ofertar, em cada exercício, o mínimo de 50% de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do Art. 7º da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b). Ou seja, os Institutos Federais de Educação serão diretamente impactados pelas novas concepções trazidas pela reforma do ensino médio, pois, pelo menos metade de seus estudantes poderão ser vítimas desse processo.

Nessa lógica, como uma das formas de promover a valorização dos profissionais da educação, em particular, dos docentes, por ser alvo direto desse processo reformista, conforme disposição contida no Inciso IV do Art. 67 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), é assegurar e fomentar, na ordem prática, seguindo planos de carreira do magistério público, estatutos das IFEs e regulamentações internas, quando houver, uma ferramenta de gestão de pessoas que possam aperfeiçoar e ressignificar a qualidade do ensino e promover o desenvolvimento desses profissionais de educação. Essa ferramenta é um instrumento de

Avaliação de Desempenho Docente (ADD) robusto e antenado com as premissas da EPT, que possibilite aferir e enxergar as necessidades desenvolvimento, apresentando-se como uma alternativa factível e possível, pois teremos professores aptos para aplicar os melhores modelos pedagógicos, em qualquer dos arranjos curriculares escolhidos pelos estudantes, gerando melhoria no ensino-aprendizagem e na resposta socioeducativa institucional, e, em última forma, capacidade e formação adequada para enfrentamento ao retrocesso da reforma do ensino médio.

Para tanto, no capítulo seguinte, discorre-se sobre avaliação de desempenho numa perspectiva da administração pública federal, permeando pela Avaliação de Desempenho Docente (ADD) no âmbito da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica.

## 4 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

### 4.1 Avaliação de Desempenho: uma ferramenta de Gestão de Pessoas

A avaliação de desempenho, como ferramenta de gestão de pessoas, tem se apresentado como um instrumento indispensável para o sucesso e o funcionamento das organizações, quer sejam públicas ou privadas, visto que serve de “termômetro de aferição” da eficácia laboral dos colaboradores, tanto no aspecto individual como coletivo, consolidando-se como uma forma gerencial de avaliar as competências técnicas e comportamentais do indivíduo como as institucionais.

É certo que o instrumento avaliatório, por si somente, mesmo que tecnicamente bem construído, não garante o sucesso da avaliação. Há de haver um engajamento maciço de todos os atores do processo, e, de modo primário, uma conscientização da sua importância para a organização e o desenvolvimento profissional dos colaboradores, pois revela-se um processo que engloba a organização como um todo, de modo que alcance a legitimação social necessária.

A ferramenta de avaliação deve estar conectada a um programa de gestão de desempenho, com critérios e regras disciplinadas pela organização, devendo nortear-se nos objetivos: tornar dinâmico o planejamento organizacional; alcançar melhorias no aspecto da produtividade, qualidade e satisfação dos usuários, como também nas searas econômicas e financeiras; comprometer as pessoas com as metas e resultados da organização; melhorar a comunicação entres os níveis hierárquicos na organização na organização; fornecer orientação permanente sobre o desempenho dos colaboradores; permear, no ambiente organizacional, um clima de confiança, motivação e cooperação entre os membros das equipes de trabalho; servir como balizador para levantamento de necessidades de treinamento e desenvolvimento (Pontes, 2005).

Para Bergamini e Beraldo (2007), a avaliação de desempenho constitui-se uma política que se torna um fator indispensável de transformação organizacional, visto que possibilita a criação de condições favoráveis à reflexão e ao aperfeiçoamento das práticas cotidianas, bem como ao desenvolvimento profissional de seus colaboradores, mas que requer um comprometimento efetivo e pleno de toda organização.

Na mesma linha, Lucena (2004) indica que a avaliação de desempenho é uma das ferramentas de gestão que contribuem para o alcance das metas e objetivos estratégicos da organização, considerando o propósito institucional. Entendendo que desempenho consiste no

resultado da capacidade de uma pessoa executar suas tarefas, a partir do estabelecimento de objetivos e realizá-las a contento.

Conforme Lucena (2004, p. 20), “desempenho refere-se à atuação das pessoas em relação aos cargos que ocupam na organização, ou às atribuições que lhes são designadas”, agregando valor à organização e aos usuários, registrando as oportunidades e tarefas a atingir, responsabilidades, competências, objetivando os resultados projetados.

A avaliação de desempenho consiste em instrumento eficaz e positivo, que permite a definição do que é esperado do colaborador, possibilitando um acompanhamento sistemático e periódico, como forma de garantir os desempenhos individuais e coletivos para alcançarem os resultados planejados e corrigir de forma célere os desvios detectados. Os resultados obtidos, como derivação do desempenho, atestam concreta e objetivamente o que o empregado é capaz de realizar, quer seja, retrata algo que pode ser conhecido, acompanhado e aferido (Lucena, 1992).

Segundo Fernandes e Berton (2012, p. 120), a avaliação de desempenho,

quando bem conduzida, procura explicitar as expectativas que se têm com relação ao trabalho de cada funcionário e, ao mesmo tempo, dar a ele um feedback sobre como seu desempenho atual pode se aproximar das expectativas da empresa. Constitui um instrumento positivo para melhoria da performance individual e, por extensão, da organização.

Numa outra perspectiva, a avaliação de desempenho pode ser entendida como um processo metodológico estratégico utilizado pelas organizações, no propósito de aferir e mesurar os resultados alcançados por seus colaboradores no desempenho de suas funções, pautadas nos objetivos centrais da organização.

Na leitura de Marras (2011), o desempenho humano é graduado por duas condições essenciais: querer fazer e saber fazer. Isto é, deriva da condição cognitiva e experiencial que capacita realizar algo com eficácia. Para esse mesmo autor, “[...] a avaliação de desempenho é um instrumento gerencial que permite ao administrador mensurar os resultados obtidos por um empregado ou por um grupo, em período e área específica (conhecimentos, metas, habilidades)” (Marras, 2011, p. 165).

Já na lógica de França (2017), a avaliação de resultados consiste em aferir se os objetivos organizacionais foram atingidos com o uso eficiente dos recursos disponíveis da organização.

Em uma apertada síntese, pode-se compelir que a avaliação de desempenho centra seu escopo de estudo no dia a dia de grupos de profissionais, com o fito de identificar fatores para

a melhoria da organização como um todo, e que se propõe a orientar e envidar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar os diferentes níveis de uma organização.

Para tanto, os avaliadores, ao analisar esses fatores, devem levar em conta o trabalho e o desempenho em equipe, observando o comprometimento e a dedicação, além de competências técnicas, habilidades pessoais e comportamentais.

## **4.2 Avaliação de Desempenho na Administração Pública Federal**

No contexto das organizações públicas, há notadamente, nas últimas décadas, uma enorme transformação nos modelos de gestão, em virtude do crescimento do nível de exigência, transparência e fiscalização da sociedade contemporânea, que demanda cada vez mais serviços públicos qualificados, efetivos e eficazes, além de atender os indicadores de eficiência e resultados perante os órgãos internos e externos de controle.

Nesse caminho, a avaliação de desempenho constitui-se uma ferramenta de gestão de pessoas que, se aplicada dentro da regência legal, mensurando resultados alinhados com os objetivos institucionais, e aferindo indicadores técnicos e comportamentais que proporcionem o desenvolvimento institucional e profissional dos servidores, é capaz de promover uma revolução no modelo de gestão, redimensionando metas e redefinindo práticas.

Na ordem prática, há uma percepção de que, ou os sistemas de avaliação estão inadequados, distantes da realidade das organizações públicas, ou os colaboradores e gestores envolvidos no processo não estão preparados para sua utilização. Conforme narra Brandão e Guimarães (2001, p. 12),

As organizações modernas necessitam de mecanismos de avaliação de desempenho em seus diversos níveis, desde o corporativo até o individual, pois, como sugerem Oliveira-Castro, Lima e Veiga (1996), o desempenho no trabalho é resultante não apenas das competências inerentes ao trabalho, mas também das relações interpessoais do ambiente de trabalho e das características da organização.

Para uma remodelação desse processo avaliativo na esfera pública, deve ser realizado um maior investimento nas políticas de conscientização, compreensão e sensibilização dos servidores públicos envolvidos no processo, aliados ao preparo técnico destes agentes, como contribuições efetivas para o sucesso da avaliação (Pires, 2007).

Segundo Barbosa (2014), um sistema de avaliação de desempenho no serviço público, que esteja balizado na meritocracia, requer legitimidade social para sua efetividade, além de

ser elaborado a partir mecanismos jurídicos formais. Além disso, para esse autor, parte do problema decorre do processo formativo do sistema cultural brasileiro.

A política de avaliação de desempenho tem um papel fundamental para o desenvolvimento, dentro da organização, de uma cultura centrada para resultados, tendo em vista que o alinhamento dos objetivos individuais dos colaboradores e, conseqüentemente, das equipes de trabalho, aos objetivos e metas institucionais, consignado nos seus planejamentos estratégicos, implica um maior engajamento dos envolvidos, em todos os níveis hierárquicos, passando a se sentir pertencentes e corresponsáveis pelo desempenho da organização (Schikmann, 2010).

Para Balassiano e Salles (2005, p. 19), no âmbito do serviço público federal,

[...] além da legislação que, por desconsiderar os aspectos culturais, acaba por “engessar”, as possibilidades de mudanças e de atitudes inovadoras concretas, há o problema da descontinuidade administrativa, que leva ao descuido com o planejamento das ações de gestão de pessoas, entre elas, a avaliação da desempenho que, via de regra, transforma-se em mais um documento a ser preenchido para cumprir uma formalidade e para justificar uma remuneração variável para os que obtiveram os melhores pontuações.

Nessa lógica mecanicista, o indivíduo é o foco do processo avaliatório da organização, renegando ao plano secundário fatores importantes, tais como as relações formais e informais criadas no ambiente laboral, as relações de poder ali estabelecidas, os estilos de liderança e, principalmente, a cultura organizacional. Desta feita, essa individualização da avaliação e seu descolamento de um sistema abrangente e integrado acaba transformando-a em um processo meramente burocrático e padronizado apenas para responder às questões cartoriais da gestão de pessoas, deixando de ser uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento profissional e organizacional (Balassiano; Salles, 2005).

No âmbito do serviço público brasileiro, a avaliação de desempenho remonta, em seus primeiros traços, à década de 1930, com a edição da Lei nº 284/36 (Brasil, 1936), que instituiu as comissões de eficiência, cujos objetivos são o desenvolvimento e a implantação de ações para a melhoria da administração de pessoal em cada ministério, a exemplo de estudar permanentemente a organização dos serviços, a fim de identificar as causas que lhes diminuíssem o rendimento, e propor as promoções e transferências dos funcionários.

Passados mais de 20 anos, foi editada a Lei nº 3.780/1960 (Brasil, 1960), como legislação que tratava de avaliação de resultados, critérios de merecimento e antiguidade para promoção de servidores e evolução financeira na carreira, baseados, além destes, nos fatores de pontualidade e assiduidade, de capacidade e eficiência, espírito de colaboração, ética



profissional e compressão dos deveres e, bem assim, de qualificação para o desempenho das atribuições de classe superior para a qual o servidor seria alçado na carreira.

Em 2010, foi editado o Decreto nº 7.133/2010 (Brasil, 2010), que regulamentou os critérios e procedimentos gerais a serem observados para a realização das avaliações de desempenho individual e institucional e o pagamento das gratificações de desempenho de pelo menos 59 carreiras do Poder Executivo Federal, não alcançando as instituições federais de ensino. Este regulamento traduziu-se em um dos mais abrangentes e significativos normativos da administração pública federal brasileira.

A partir de 1987, com a edição da Lei nº 7.596/87 (Brasil, 1987), as universidades e demais instituições federais de ensino superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública, passaram a integrar o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), cuja regulamentação se deu pelo Decreto nº 94.664/87 (Brasil, 1987).

Nesse novo contexto, os servidores técnico-administrativos e docentes destas organizações tiveram, de forma objetiva, a avaliação de desempenho como uma das formas de evolução financeira e funcional na carreira. Aos docentes, em específico, a avaliação de desempenho acadêmico, a cada interstício de dois anos, era condição para progressão de um nível para outro, imediatamente superior, dentro de uma mesma classe. Esta dinâmica de evolução na carreira docente foi mantida pela Lei nº 11.344/06 (Brasil, 2006b) e pela Lei nº 11.784/08 (Brasil, 2008a). Esta última, que instituiu a obrigatoriedade da avaliação de desempenho nas instituições públicas, requerendo regulamento e normativas internas com os procedimentos avaliativos e de execução, embora reduzindo o interstício para 18 meses de efetivo exercício no mesmo nível.

No que tange à Avaliação de Desempenho Docente, em especial, dos professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), a pesquisa valeu-se dos regramentos contidos na Lei nº 12.772/12 (Brasil, 2012b) e suas alterações posteriores, que dispõe o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, dentre outras, mais especificamente, das regras constantes do Capítulo III, Seção II daquele normativo.

As diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata o capítulo III da Lei no 12.772/2012 (Brasil, 2012), foram estabelecidas pela Portaria MEC nº 554, de 20/06/2013 (Brasil, 2013b). Esta Portaria remete aos Conselhos Superiores de cada Instituição Federal de Ensino que expedem as normas procedimentais

contemplando as atividades relacionadas a ensino, pesquisa, extensão e gestão, bem como critérios de avaliação ancorados na assiduidade, responsabilidade e qualidade do trabalho.

Assim, cabe urgentemente instituir essa regulamentação interna para nortear o processo de avaliação de desempenho na seara legal do Instituto Federal da Paraíba. Para tanto, traz-se, na sequência, um referencial teórico basilar para subsidiar o estudo em evidência e, por conseguinte, servir de parâmetros para a elaboração do normativo regulamentador setorial.

### **4.3 Avaliação de Desempenho Docente**

A educação, como um direito de todos e dever do Estado e da família, deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, nos termos do Art. 205 da Constituição Federal vigente (Brasil, 1988). Nessa esteira, revela-se em um processo formativo contínuo e perene que, com vistas a atender às novas exigências educacionais e morais, amplia significativamente as atribuições dos profissionais da educação, em especial, das práticas docentes, exigindo cada vez mais destes profissionais capacidade de articulação entre os diversos saberes da seara educacional com a prática social e desenvolvimento de competências alinhadas com o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, a ADD é um tema ainda pouco debatido na área da educação, porém alguns estudos realizados discorrem sobre as formas de avaliação docente e seus impactos nas práticas de ensino e na aprendizagem dos alunos.

A ADD é um processo que deve levar em consideração o contexto em que o professor está inserido, não os resultados obtidos pelos alunos como único parâmetro avaliativo. Outros aspectos que influenciam o desempenho do docente também devem compor a base de avaliação, como a formação acadêmica, a experiência profissional, a didática utilizada em sala de aula, entre outros, além de traduzir-se em um processo justo, transparente, imparcial e construtivo para o desenvolvimento profissional dos professores e aprendizado dos alunos.

Um dos cuidados mais relevantes associados ao processo de ADD é que sua finalidade não volte somente para cumprir um rito burocrático. Nesta linha, o processo avaliativo pode assumir dois caminhos: o primeiro, consolidar-se como mera formalidade legal, burocrática e administrativa, não agregando valor, nem produzindo qualquer influência positiva ao docente nem à instituição, sem nenhum impacto na qualidade do ensino, constituindo-se somente um desperdício de tempo e recursos financeiros; o segundo: ser utilizado como uma ferramenta de

gestão de pessoas, que impacte diretamente na qualidade das práticas pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento profissional e a melhoria na aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2008).

Para Cerejo (2016), a ADD, independente do modelo adotado, requer a criação de uma cultura avaliativa na organização e de revisão periódica das práticas pedagógicas, as quais se estabelecem por meio da realização de um exercício cotidiano por todos os envolvidos no processo, para que se crie, assim, uma cultura que quebre a visão distorcida da simples supervisão e controle, de modo que potencialize o desenvolvimento das pessoas por meio de um processo avaliativo reflexivo e colaborativo, de questionamento permanente, que seja capaz de influenciar o desenvolvimento pessoal e profissional e de motivar o avaliado.

No contexto das contribuições benéficas que a ADD pode gerar, Fernandes (2008, p. 13) afirma que ela pode ser “um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos”. Esse autor propõe um rol exemplificativo de elementos que as escolas e os professores, assim como os avaliadores e avaliados, poderão incorporar ao processo, quando da discussão sobre as formas, métodos e estratégias no momento de implementação do sistema de avaliação (ADD), a saber:

**Transparência.** O processo de avaliação tem de ser transparente, prevendo a definição de critérios claros, simples e relevantes que contemplem as dimensões mais significativas e estruturantes das ações dos professores. Têm de ser construídos e debatidos por todos e serem do conhecimento de todos. As relações entre avaliadores e avaliados devem ser definidas e estabelecidas com clareza e obedecer a princípios claros.

**Objeto.** O processo de avaliação deve estar associado à melhoria da qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional dos professores, particularmente no que se refere à sua competência, desempenho e eficácia.

**Avaliadores.** O processo de avaliação tem de ser desenvolvido por pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados. Parece fundamental que os avaliadores possam exercer as suas funções num clima de clara aceitação e reconhecimento das suas competências e que os avaliados tenham plena confiança nos avaliadores.

**Simplicidade.** Qualquer sistema de avaliação estará seguramente condenado ao fracasso se estiver inundado de listas infindáveis de objetivos, de competências, de indicadores, de descritores e de outras coisas do gênero que, por sua vez, dão origem a outras tantas grelhas ou listas de verificação que tornam inviável qualquer avaliação séria. A avaliação tem de ser o mais simples possível, sem ser simplista, devendo basear-se em conceitos fortes e naquilo que é verdadeiramente estruturante e fundamental. É um erro pensar-se que se pode avaliar tudo. Deve avaliar-se o que é realmente importante e isso é, normalmente, pouco. Não precisamos de muita avaliação. Precisamos de melhor e mais profunda avaliação.

**Credibilidade.** Para que a avaliação seja credível deverá basear-se em critérios claros e em processos e fontes de recolha de informação diversificados. No fundo, o que se pretende é produzir uma imagem tão nítida quanto possível do que estamos a avaliar. Por isso se torna importante triangular avaliadores, métodos e processos de recolha de informação, tempos e contextos, para que a avaliação seja mais válida e fiável. Ou seja, para que a avaliação tenha, pelo menos, níveis aceitáveis de qualidade.

**Utilidade.** A avaliação tem de ser útil no sentido em que deverá permitir que se tomem decisões que contribuam para melhorar o desempenho dos professores, a qualidade de ensino ou o clima de aprendizagem da escola. Aqui é fundamental definir bem quem são os principais utilizadores da avaliação e qual a utilização que se pretende dar às suas conclusões e/ou recomendações.

**Participação.** Trata-se de uma condição necessária, ainda que não suficiente, para que um qualquer sistema de avaliação de professores possa ter sucesso: a participação, tão informada quanto possível, de todos os que têm interesse no processo de avaliação.

**Ética.** O processo de avaliação deverá ser eticamente irrepreensível, tratando todos e cada um dos avaliados de acordo com uma conduta que garanta que o processo é justo, contribuindo para que todos o reconheçam e se sintam bem com os processos e resultados da avaliação (Fernandes, 2008, p. 24-25, grifo nosso).

Dentre os elementos, registre-se um destaque para os avaliadores, em especial, a avaliação dos próprios pares, pois se credenciam como pessoas credíveis e respeitadas, conhecedores e experimentadores do exercício docente em todos os seus aspectos, retratando a aceitação e a confiança para o processo avaliatório.

Nesse prisma, a interação entre pares, por meio da dinâmica avaliativa, é um método de abordagem que pode aperfeiçoar o desempenho docente, visto que ativa a regulação cognitiva dos implicados por meio das atividades de planeamento de estratégias, de monitorização e avaliação e de resolução de problemas. Na lógica de “como a regulação da cognição pode melhorar a aprendizagem, a investigação indica que é importante uma melhor apreciação das lacunas na compreensão” (Sá, 2015, p. 50).

A maioria dos autores portugueses defende que as escolas devem fomentar a formação contínua dos professores, a partir da reflexão e da análise das próprias práticas e vivências, numa atmosfera de aprendizagem colaborativa. Nessa corrente, Alarcão e Tavares (2010, p. 121) apontam que “os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas, mas sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas”.

Nessa esteira, pode-se inferir que, na seara educacional, a avaliação de desempenho é uma ferramenta de suma importância na gestão escolar, pois se apresenta como um instrumento que, a partir dos seus resultados, possibilita um diagnóstico de necessidades,

identificando os problemas que nortearão a gestão para instituir mecanismos e ações que promovam o desenvolvimento profissional dos docentes, a melhoria das práticas pedagógicas em prol do ensino-aprendizagem e, por consequência, a elevação no nível de desempenho dos alunos.

#### 4.3.1 Avaliação de Desempenho Docente (ADD) na Carreira do Magistério do EBTT

Como narramos anteriormente, a lógica de avaliação do trabalho docente e sua conexão com o desenvolvimento na carreira, por meio de progressão funcional, passou a se constituir uma estratégia nas reformas educacionais brasileiras promovidas na década de 1990, consolidada na Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), que versa sobre diretrizes e bases da educação nacional, em específico, no Inciso IV do Artigo 67, em que a avaliação do desempenho é apresentada como uma forma de valorização do profissional docente.

À época de sua edição, a consignação do processo de avaliativo docente não foi e ainda não é consenso entre os diversos intelectuais orgânicos especialistas em educação. Nessa linha, os mentores da reforma educacional, baseando-se nas premissas e concepções dos organismos internacionais, montaram meios e estratégias para desmistificar o processo de avaliação, no intuito de demonstrar que se tratava de uma forma de valorização do trabalho docente, e não de um instrumento rígido de controle (Floro; Dal Ri, 2015).

Seguindo esse raciocínio, Gatti e Barreto (2009, p. 248) rezam que:

[...] os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, por estatutos e planos de carreira que garantam: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento remunerado para isso, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, e condições adequadas de trabalho.

Na percepção de Floro e Dal Ri (2015), referenciando-se na obra literária editada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), denominada *Professores do Brasil: impasses e desafios* (2009), existem críticas quanto à não existência de processos de avaliação de desempenho ou quando há, mas somente se ancoram em critérios pouco ou nada contributivos para a melhoria e a garantia da qualidade do ensino.

Nessa lógica, sobre essa questão, Gatti e Barreto (2009, p. 250) pensam:

[...] o tempo de serviço continua sendo o fator principal de promoção na carreira e que, voltando ao texto do Consed, embora o tempo de serviço na docência e a qualificação em instituições credenciadas se constituam diretrizes nacionais, devendo ser mantidos como elementos de progressão nos novos planos de carreira, precisam ser adequados a novos paradigmas e evoluir, superando antigas concepções de merecimento.

A partir desses destaques, discorre-se sucintamente como o processo avaliativo de desempenho docente da EBTT, instituído pela Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b) e regulamentado no âmbito do Ministério da Educação pela Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b), pode se constituir uma ferramenta de gestão do fazer docente, por meio da aferição da produtividade e das atividades desempenhadas nos eixos do ensino, pesquisa, extensão e inovação, na condição de essenciais aos Institutos Federais para o cumprimento do seu propósito institucional, além dos objetivos e finalidades estabelecidas na Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b).

A Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b), quando atribui as mesmas atividades abrangendo todo o Magistério Federal, alinhando-se aos ditames da lei de criação dos institutos federais, confere aos docentes da carreira EBTT a incumbência de promover e desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão numa lógica assemelhada às praticadas nas Universidades Federais, embora respeitando as respectivas particularidades aplicadas no desenvolvimento de ações e projetos articulados com formação tecnológica e profissional e com as prementes demandas locais, regionais e nacionais no aspecto da ciência e tecnologia (Floro; Dal Ri, 2015).

No que pese haver atribuições comuns, a carreira docente de EBTT não se confunde com a do Magistério Superior. Pelo disposto na Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b, §2º, Art. 2º), a carreira de EBTT “destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008”, distinguindo-se no aspecto da qualificação profissional e no desenvolvimento da ciência e tecnologia.

Outra distinção de destaque entres as carreiras é quanto aos requisitos de ingresso na carreira no que tange à titulação mínima exigida. Na EBTT, basta o diploma de curso superior em nível de graduação, enquanto, no Magistério Superior, somente o título de doutor na área exigida do concurso público o habilita para a investidura no cargo.

No que concerne a processo avaliatório docente, a carreira EBTT é vislumbrada na mesma ótica da docência universitária, embora os mecanismos de progressão e promoção

estejam dispostos em dispositivos legais distintos na Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b). Entretanto, na sua regulamentação ministerial pela Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b), consigna critérios de aferição de produtividade paritários e muito similares, com pequenas adequações em função dos objetivos e finalidades precípuas de cada carreira (Floro; Dal Ri, 2015).

As diretrizes gerais para Avaliação de Desempenho Docente da carreira EBTT estão dispostos no Art. 7º da Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b), abaixo dispostos, os quais devem servir de parâmetros norteadores para a construção das regulamentações internas no âmbito dos Institutos Federais.

Art. 7º A avaliação para a progressão funcional nas Classes DI, DII, DIII e DIV da Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, levará em consideração, entre outros, os seguintes elementos:

I - atuação no ensino básico, técnico e tecnológico, em todos os níveis e modalidades, observando normatização interna relativa à atividade docente na IFE;

II - desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente, conforme normatização própria da IFE;

III - 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;

IV - participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações, de teses e de concurso público;

V - 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;

VI - produção científica, técnica, tecnológica ou artística;

VII - participação em projetos de inovação tecnológica;

VIII - atividade de extensão à comunidade, de cursos e de serviços tecnológicos;

IX - 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;

X - 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;

XI - 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 (Brasil, 2013b. Art. 7º).

O estabelecimento de critérios de ADD pela Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b), precisando os itens que deveriam ser consignados nos instrumentos próprios de avaliação de desempenho, indicou aos Institutos Federais a criação de suas regulamentações internas, por

meio dos seus Conselhos Superiores, fornecendo as premissas basilares de aferição do trabalho docente nos diversos pilares da atuação acadêmica.

Segundo Floro e Dal Ri (2015), a avaliação se constitui o ato teleológico que não se desliga da ontologia do trabalho, tendo em vista que a sua prática reflete concomitantemente uma negação e um espelho de realidade, calcada no conhecimento voltado para as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais, traduzindo um fluxo perene de modificar o que é no que deveria ser. Nesta esteira, não há trabalho humano desvinculado do processo de avaliação, até porque o sistema avaliativo subsidia o diagnóstico da realidade, indica as escolhas de estratégias de intervenção e faz o acompanhamento do processo de intervenção, contribuindo para a análise de resultados.

Ainda na visão das autoras (Floro; Dal Ri, 2015), na perspectiva teleológica, o sentido da avaliação mostra-se para o trabalho docente como um ato emancipatório, haja vista que o processo avaliativo e o produto da atuação docente estão sob a batuta dos professores. Eles detêm uma autonomia relativa para escolher as rotas adequadas para selecionar, mediar e avaliar o compêndio de conhecimentos histórico-culturais que deverão ser levados aos alunos no processo de ensino-aprendizagem. E, sobre o processo do trabalho docente, surgem as estratégias capazes de permear entre as massas o protótipo de cidadão a ser formado com o auxílio da escola, conforme o desejo da sociedade.

Na lógica da EPT, o protótipo de cidadão deverá ser formatado sob as premissas de uma educação integral, humana, politécnica, omnilateral, que possibilite aos alunos uma compreensão real e a transformação do seu contexto socioeconômico, conectados com o mundo trabalho, tornando-os seres humanos com capacidade crítica e reflexiva. Para tanto, o docente da carreira EBTT tem um papel preponderante nessa formatação, que pode ser aperfeiçoada a partir de uma avaliação de desempenho capaz de revelar as impressões do corpo docente nos aspectos didáticos, como reza o Inciso II do Art. 7º da Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b), como também nos relacionais e comportamentais, em um estreito alinhamento à formação pregada pelas premissas da EPT.

Adiante, traça-se um panorama de como a ADD se processa no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPB), a partir da lógica processual para progressões e promoções docentes e da minha experiência acumulada na área de gestão de pessoas por mais de 20 anos em Intuições Federais de Ensino congêneres.



#### 4.3.2 Avaliação de Desempenho Docente (ADD) no IFPB

Há, pelos menos, 15 anos, o IFPB não dispõe de regulamentação interna, disciplinando critérios e procedimentos de avaliação para fins de progressão funcional por desempenho acadêmico na carreira do EBTT, o que remonta à edição da Lei nº 11.784/2008 (Brasil, 2008a).

O desenvolvimento na carreira esteve previsto no Art. 120 da referida lei, a qual somente quase quatro anos depois teve sua regulamentação definida por meio do Decreto nº 7.806/2012 (Brasil, 2012a). E, no nível do Ministério da Educação, só em 10 de janeiro de 2013, com a edição da Portaria MEC nº 18/2013 (Brasil, 2013a), quando a carreira EBTT já havia sido novamente reestruturada pela Lei nº 12.772, de 28/12/2012 (Brasil, 2012b), que se encontrava no período de *vacatio legis*, aguardando apenas a data de vigência, efetivada em 01 de março de 2013, revogando, inclusive, o artigo retrocitado. Nessa ótica, não mais fazia sentido pensar numa regulamentação interna de artigo de lei revogado.

Em decorrência da reestruturação da carreira EBTT promovida pela Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b), foi editada a Portaria MEC nº 554, de 20/06/2013 (Brasil, 2013b), estabelecendo as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata o capítulo III da Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2013.

Os Institutos Federais, a exemplo do IFPB, conforme essa portaria, devem determinar, por meio do seu Conselho Superior, a regulamentação interna, definindo e disciplinando os critérios e procedimentos de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção em âmbito institucional. Todavia, até os dias atuais, salvo melhor juízo, não há resolução do Conselho Superior do IFPB regrido o instituto da ADD e, conseqüentemente, não definindo uma ferramenta ou instrumento avaliatório, seguindo as diretrizes gerais estabelecidas pelo MEC e que levem em conta a cultura organizacional da instituição, bem como as premissas da EPT.

Como se demonstra, o IFPB não dispõe de instrumento de avaliação condizente com os ditames legais e que reflita a produtividade acadêmica, bem como desempenho didático de seu corpo docente há mais de uma década, carecendo, urgentemente, de regulamentação interna, com base nas diretrizes gerais estabelecidas pelo MEC, definidas pela Portaria MEC nº 554, de 20/06/2013 (Brasil, 2013b).

O instrumento de avaliação atualmente aplicado não confere a realidade de seus docentes, servindo praticamente como mera formalidade para fins de concessão de progressão e/ou promoção docente, equivalendo-se, na ordem prática, a uma progressão por tempo de serviço, não gerando quaisquer resultados que possam fidelizar as informações ali consignadas e que sirvam de parâmetros para definição de estratégias de gestão de pessoas e acadêmicas, no intuito da promoção da inovação de práticas pedagógicas e de melhoria do ensino-aprendizagem, que, por conseguinte, elevaria os resultados avaliatórios dos alunos, contribuindo certamente com o propósito da instituição.

O não estabelecimento de um processo de ADD regulamentado internamente, alinhado com as premissas atuais de avaliação, revela-se um dos pontos deficitários para a identificação qualitativa de seu corpo docente e suas fragilidades, de modo que favorecesse a adoção de políticas internas de desenvolvimento profissional e de redimensionamento de metodologias, em especial, aplicáveis ao Ensino Médio Integrado, que requer estratégias formativas de cidadão conectadas com o contexto social dos alunos e o mundo do trabalho, cada vez mais tecnológico e exigente profissionalmente.

## 5 RESULTADOS, AVALIAÇÕES E DISCUSSÕES

### 5.1 Percepções dos professores e gestores quanto à ferramenta de ADD aplicada no IFPB

#### 5.1.1 Nível de satisfação com a ferramenta de ADD no IFPB

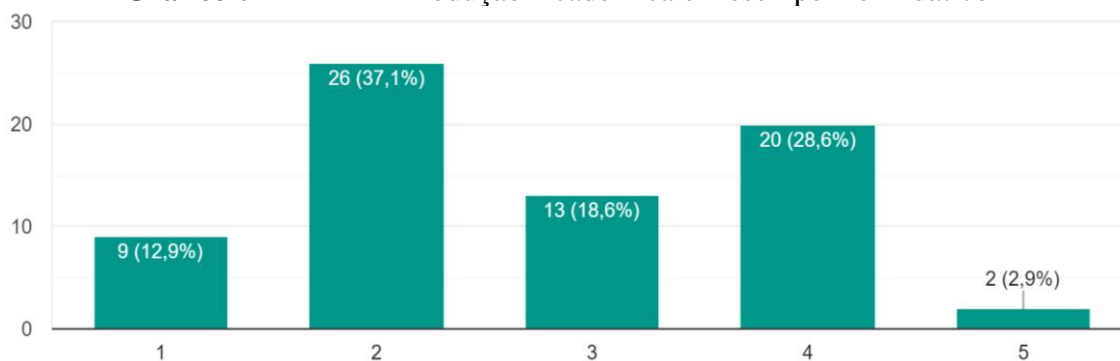
Esta seção vem responder ao objetivo específico “Averiguar o nível de satisfação dos professores atuantes no Ensino Médio Integrado com os critérios e procedimentos da ferramenta de avaliação de desempenho utilizada no IFPB – Campus João Pessoa”. Diante disso, apresentam-se os resultados obtidos, por meio de gráficos representativos das respostas, com suas consequentes análises e impressões a partir dos temas abordados em cada questão, buscando uma conexão com a base teórica do estudo, no viés quantitativo do estudo.

Nessa esteira, abordaram-se os docentes participantes para que se manifestassem sobre diversos temas conectados ao objeto da investigação, conforme “Apêndice A”, de modo que externassem o grau de concordância em cada afirmação, seguindo a escala abaixo, composta por cinco posições, ordenadas em ordem crescente, de 01 a 05 (Escala Likert), registrando a opção que melhor se adequasse a sua percepção.

Para abordagem qualitativa, valeu-se de uma análise sistematizada e coerente dos achados da investigação, modulada nas etapas preconizadas por Bardin (2011 *apud* Sousa; Santos, 2020), e seguindo uma rigorosa e organizada avaliação descritiva dos conteúdos trazidos pelas entrevistas semiestruturadas junto aos gestores de ensino e de pessoas, como premissa essencial para inferências e interpretações que pudessem validar os dados obtidos na pesquisa.

Na primeira questão, que obteve as 70 respostas planejadas, buscou-se uma correlação do sistema avaliativo docente atualmente praticado no IFPB, com seu respectivo formulário, com a produção acadêmica e o desempenho didático, de modo a obter o grau de satisfação e aceitação da ferramenta avaliativa com a sua finalidade precípua perante dos docentes.

Dessa forma, consoante Gráfico 01, seguem os resultados alcançados.

**Gráfico 01 – ADD x Produção Acadêmica e Desempenho Didático**

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Na afirmação apresentada aos docentes constantes da amostra, para qual se obtiveram as 70 respostas, pode-se inferir que exatamente 50% opinaram pela sua discordância, sem levar em conta a neutralidade de 18,6%, enquanto apenas um ínfimo recorte de 2,9% manifestou-se pela concordância total.

Nessa tônica, há um recorte representativo dos docentes indicando que a Avaliação de Desempenho Docente (ADD), atualmente aplicada no IFPB – Campus João Pessoa, não é capaz de aferir, com a fidelidade necessária, a real produção acadêmica e o desempenho didático do docente, capaz de fornecer aos gestores institucionais de ensino um banco de produção e de elementos da atuação didático-pedagógica do corpo docente, de modo que tivesse bases para a adoção de políticas e estratégias pedagógicas de melhoria do desempenho e conseqüente reflexo no ensino-aprendizagem.

Corroborando essa constatação, observem-se as percepções dos representantes dos gestores de pessoas e de ensino, bem como da CPPD, quanto à abordagem:

Com relação ao formulário de avaliação que é adotado hoje no IFPB, que é um formulário padrão para todos os campus, **eu acho que ele é um pouco pobre de informações, ele não retrata de forma clara e objetiva o real desempenho do docente**, uma vez que, até por falta de uma regulamentação interna, a gente não tem parâmetros qualitativos e quantitativos que possam subsidiar essa avaliação, por exemplo, uma pontuação mínima que deve ser atingida, um critério que é atribuído, dependendo de um conceito, enfim (Entrevistado 01 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

Da forma que é feito hoje? Não. Nem o formulário, nem o procedimento em si. Eu acho que justamente por falta desse parâmetro qualitativo e quantitativo (Entrevistado 01 – Gestor de Pessoas).

Considerando o instrumento, eu acho ele muito incipiente. Falta, primeiro, falta comprovação, porque o instrumento é preenchido da forma que o docente quer e é assinado pelo chefe. **Então, aquilo dali não é uma avaliação fidedigna do que realmente aquele docente está fazendo e ainda não são colocadas as comprovações daquilo que ele coloca**, que é o que ainda agrava. [...] Então, para mim, acho um instrumento que é muito incipiente e não se propõe a avaliar aquilo que tem que avaliar (Entrevistado 02 – Gestão Pessoas, grifo nosso).

Me perdoe, eu vou, assim, eu acho que aquele formulário atual não avalia quase nada. **Eu acho, sinceramente, que aquele formulário atual não avalia quase nada.** A pontuação dele é estranha. Os critérios lá são bem antigos, bem antiquados. Então eu acho sua pesquisa cabe muito bem pra você fazer essa avaliação. Então, não só essa avaliação para progressão, como avaliação docente em matéria do seu trabalho em sala de aula também. São duas coisas que podem ser abordadas aí (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Primeiro, deveria ter a participação de todos no processo. O que a gente chama de avaliação 360°. Que tivesse toda uma leitura, tanto da parte do gestor, como da parte do aluno, como da parte dos colegas, eu acho que uma avaliação completa em relação, não apenas uma produção, certo? São critérios apenas de produção ali. **Que hoje não precisa nem você associar nenhuma documentação aquilo ali. É apenas uma assinatura do chefe imediato** (Entrevistado 04 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Eu acho que alguns critérios que estão lá são bem razoáveis. Produção acadêmica, mestrado, doutorado, de produção naquele ano. **A questão é mais assim, a forma de como se avaliar, um roteiro de como avaliar aquele critério.** Outra coisa que eu acho interessante seria assim, colocar horas de capacitação (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Seria fundamental neste sistema avaliativo, aquela primeira parte do formulário, que é relativa à frequência, ela tem que constar aquilo ali, mas poderia ser melhor organizado aquilo ali. **A forma como está ali não permite nem que os docentes compreendam direito o que é que tem que preencher. Então, eles não sabem o que preencher.** O gestor que vai assinar aquilo ali, dando seu aval, avaliando aquilo ali, fica meio preso a como realmente comprovar aquilo ali. Então, deveria ser uma coisa mais clara, mas que tem que estar ali. É questão da frequência dos professores. A assiduidade dos professores no decorrer dos dois anos. Tem que ter uma forma mais objetiva de se avaliar aquilo ali e que fosse de mais fácil compreensão. Para quem está sendo avaliado e para quem vai avaliar. Em cima daquele formulário ali, todos os itens que tem lá, eu acho que são extremamente difíceis de compreender o que está sendo cobrado em relação à quantidade, por exemplo. [...] Então assim, **eu acho esse formulário bem pouco objetivo, porque você não se sabe o que vai, quem está sendo avaliado, não sabe realmente o que tem que colocar ali, qual a pontuação que tem que colocar, bem pouco quem está avaliando consegue entender** (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Alguns pontos que a gente verifica, por exemplo, nesse formulário, que é bastante confuso e que não consta nele, são as pontuações do que realmente cada situação ela vale. [...] **Um outro ponto também que eu vejo que a gente precisa destacar é a questão dessas comprovações que não é exigida na documentação.** Então você vai lá, marca, mas você não comprova. **Fica como se fosse um instrumento apenas como um pro forma** (Entrevistado 07 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

É interessante que a gente tenha, vamos dizer assim, **homologado um programa de desempenho acadêmico para os professores como forma de atualizar a sistemática de sala de aula.** [...] E pra mim seria muito interessante que houvesse, **antes de qualquer coisa, antes de qualquer critério, que houvesse uma determinação, fosse regra da instituição, essa autoavaliação por período ou até mesmo por ano, que cada professor deixasse na instituição como foi que ele desenvolveu ou como foi que ele cresceu dentro da instituição como professor para que isso pudesse futuramente ser avaliado, ser absorvido no desempenho dele** (Entrevistado 08 – Representante da CPPD, grifo nosso).

Diante dos relatos, pode-se inferir que a forma e o procedimento da ADD praticado no IFPB carece urgentemente de revisão, pois o formulário avaliativo em uso não reflete a

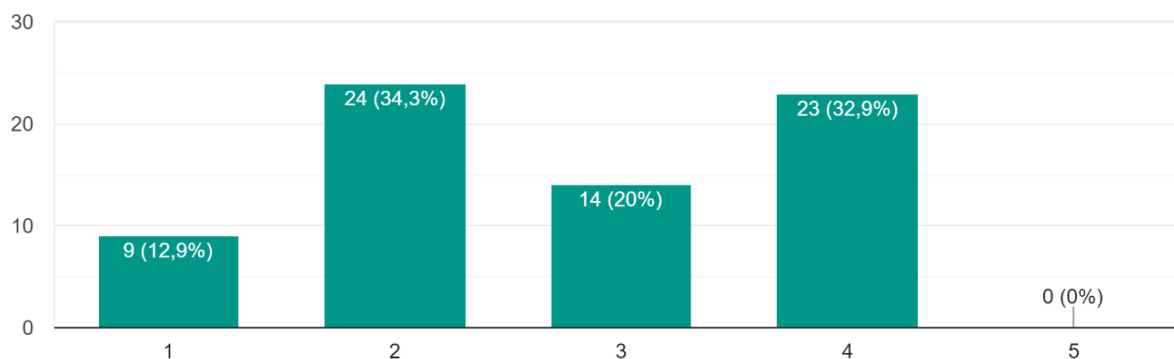
realidade docente. Não apresenta sequer informações claras e objetivas, um roteiro de preenchimento, o que está sendo avaliado, as pontuações necessárias, e um dos pontos mais importantes do processo, a exigência das comprovações das produções realizadas no interstício em avaliação.

Numa perspectiva ampla, segundo Bergamini e Beraldo (2007), a avaliação de desempenho compõe uma política indispensável de transformação organizacional, considerando a possibilidade de indução para proporcionar condições favoráveis à reflexão e ao aperfeiçoamento das práticas cotidianas, como também ao desenvolvimento profissional de seus colaboradores. Todavia, demanda um comprometimento efetivo e pleno de toda a organização, ou seja, de todos os atores envolvidos no processo avaliativo. E esse comprometimento perpassa um sistema avaliativo bem delineado, em que as informações produzidas sejam fidedignas e confiáveis, de modo que possa subsidiar a implantação de políticas, planos de ação e projetos específicos para o desenvolvimento de seus colaboradores e, conseqüentemente, elevar a performance de desempenho da organização.

De modo direcionado, trazendo para o escopo da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), na percepção de Fernandes (2008), uma das preocupações mais importantes associadas ao processo avaliatório dos professores é que seu objetivo não se passe somente a cumprir um rito burocrático. No caso concreto, parece que os resultados conotam para esse caminho, não se constituindo uma ferramenta de gestão de pessoas que impacte diretamente na qualidade das práticas pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento profissional e a melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos, por carência de elementos essenciais para a construção de estratégias de gestão de ensino para revisar e fortalecer as práticas pedagógicas com reflexo positivo no processo de formação e aprendizagem dos estudantes em última forma.

Na indagação seguinte, caçou-se correlacionar o sistema avaliativo docente atualmente praticado no IFPB, com seu respectivo formulário, com as atividades desenvolvidas no eixo do ensino, na intenção de perceber, entre os professores, objeto da amostra, se os critérios e procedimentos atualmente aplicados retratam satisfatoriamente a dinâmica das atividades realizadas no eixo do ensino.

Para tanto, apresentam-se os achados no Gráfico 02.

**Gráfico 02 – ADD x Atividades de Ensino**

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Nessa afirmação, para a qual também se obtiveram as 70 respostas, verifica-se que 47,2% consignaram suas opiniões pela sua divergência, com o devido registro que 20% se abstiveram de opinar, optando por não concordar nem discordar. Vale registrar que não se obtiveram respostas concordando totalmente com a afirmação, o que reforça ainda mais a incapacidade do sistema avaliativo em comento de trazer as informações reais das práticas de ensino.

Ora, novamente aponta uma fatia representativa dos professores da população em estudo, sinalizando que o sistema avaliativo docente, atualmente aplicado no IFPB – Campus João Pessoa, não traduz a fidedignidade das atividades realizadas pelos docentes no âmbito do ensino, impedindo, por conseguinte, que se tenha um arcabouço de informações essenciais para tomada de decisões estruturantes nesse eixo, que possam ser implementadas e produzam um impacto positivo na formação dos estudantes.

Ilustrando essa realidade, registram-se as impressões dos entrevistados relativos ao aspecto qualitativo sobre o tema:

E também eu acho que faltam mais alguns critérios ali que poderiam ser incluídos nesse processo, como por exemplo, a qualidade do ensino na prática. **Eu acho que o formulário basicamente retrata apenas o que é produzido, mas faltam elementos da prática do docente em sala de aula, por exemplo, a capacidade de transmitir o conhecimento, planejamento das suas aulas,** a relação também interpessoal entre seus pares, chefes, com os próprios alunos, enfim (Entrevistado 01 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

Bom, eu acho assim, primeiro desenvolver um software, algo que seja fácil de responder, é fundamental. Tem que ser compatível com dispositivos móveis. Então, se você quiser um aplicativo que você consiga fazer avaliação. **Por exemplo, vamos na parte de ensino. Pra mim, quem deve avaliar o professor é o aluno. Ponto. É o aluno que deve avaliar o professor.** Então a gente poderia sim criar alguns critérios para fazer essa avaliação (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Eu acho que a primeira coisa era a gente ter esse formulário dentro do SUAP, dentro do sistema integrado, de forma que tudo que o professor fosse colocar lá fosse meio

que um mapa de atividades. [...] **Dentro do SUAP também deveria ter um módulo de ensino para poder a gente produzir materiais de ensino, as apostilas, uma palestra que o professor preferiu, sabe?** De um forma que a gente registrar no SUAP e isso já viesse entre aspas, automático, para dentro também desse formulário de avaliação. **A gente tem que estar tudo dentro do SUAP. Isso aí eu bato muito na tecla que, de novo, de papel e principalmente de papel sem comprovações, o professor tá ali só colocando números pra gente, não é nada eficiente** (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Alguns pontos que a gente verifica, por exemplo, **nesse formulário, que é bastante confuso e que não consta nele, são as pontuações do que realmente cada situação ela vale.** [...] Um outro ponto que eu vejo que é preciso revisar é que como a nossa instituição tem esse tripé ensino, pesquisa e extensão, então a gente precisa fazer uma atualização desse formulário, **de modo que ele realmente atenda a essas três etapas de ensino, pesquisa e extensão.** Claro, é preciso se analisar aí em que peso isso vai se dar, porém, é preciso que se tenha realmente essas ferramentas até para que professores que são pesquisadores ou professores que são extensionistas, aquela prática que ele exerce na instituição, ela seja valorizada. Então esse seria um ponto. **Um outro ponto também que eu vejo que a gente precisa destacar é a questão dessas comprovações que não é exigida na documentação.** Então você vai lá, marca, mas você não comprova. Fica como se fosse um instrumento apenas como um pro forma (Entrevistado 07 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Eu vejo o formulário, o preenchimento de um formulário, de próprio punho, que o professor faz, e que não tem ali nenhuma função de avaliação.** Eu vejo que não tenha função de avaliação. Por quê? Porque são dados assim só a título de se preencher um formulário. Para acompanhar aquilo, ele teria que ter todas aquelas informações, eu acredito que deviam ser tabuladas e deviam ser acompanhadas. **Com comprovação do que foi produzido, se escreveu o livro, está aqui a comprovação, se construiu uma apostila, tá aqui a comprovação.** [...] **E que é uma coisa que nós precisamos muito, nos debatemos muito, algumas discussões foram abertas a respeito de professores que não sabiam, não tinham técnica para trabalhar à distância, para manipular algum aplicativo que pudesse ajudar ele na educação à distância e até mesmo na utilização de ferramentas para trabalhar em sala de aula com técnicas da informação, tecnologia da informação na sala de aula hoje é extremamente necessário.** Então, essas informações deveriam estar lá na avaliação do professor. **Ele sabe manusear isso, ele não sabe fazer dessa forma, ele não tem uma publicação de um e-book, por exemplo, um livro que ele pudesse jogar na rede de computadores e o aluno ter acesso em casa, ele, o próprio professor, já devia estar se interessando nessa capacitação e a escola devia estar gerenciando isso também.** Então, esse formulário, pra mim, é mero espaço de complemento pra dizer, vamos dizer assim, que foi feita uma avaliação (Entrevistado 08 – Representante da CPPD, grifo nosso).

As narrativas acima reforçam a tese de que o processo avaliativo utilizado no IFPB não fideliza as atividades de ensino, as práticas pedagógicas, limitando-se às produções, para as quais não são exigidas comprovações. Um ponto de destaque foi a criação de um módulo no SUAP referente ao eixo ensino, no qual os docentes pudessem registrar suas produções, bem como as comprovações correlatas, o que, pelos relatos, auxiliaria muito no momento da avaliação.

A construção de um processo avaliativo docente robusto, que retrate a realidade do desempenho dos professores nos espaços acadêmicos de formação, deve conter, sem falta e por imposição legal trazida no Inciso I do Art. 7º da Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil,



2013b), um elemento aferidor da atuação no ensino básico, técnico e tecnológico, em todos os níveis e modalidades, observando regulamentação interna referente às atividades docentes em cada Instituição Federal de Ensino, que, no caso do IFPB, não existe.

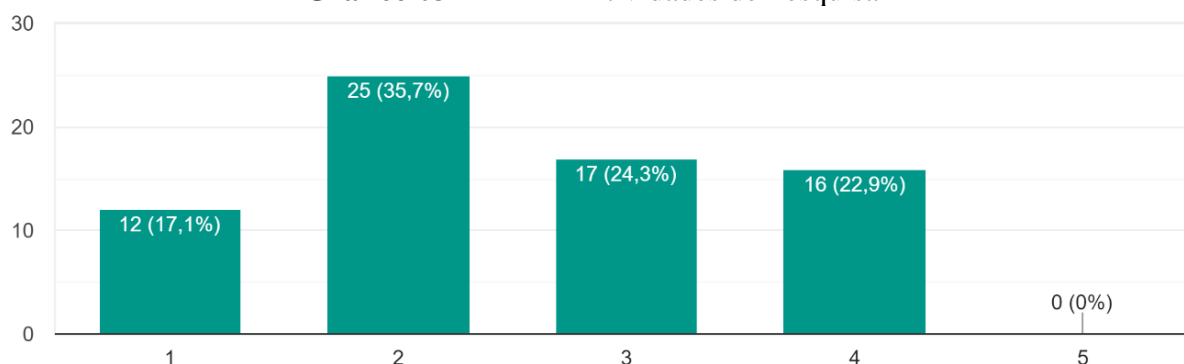
Dos dados obtidos, evidencia-se que o instrumento avaliativo, nos moldes vigentes e desalinhado da base legal, não se revela como elemento norteador para a adoção de mecanismos e ações impulsionadores do desenvolvimento profissional dos docentes, a melhoria das práticas pedagógicas com fito no ensino-aprendizagem, o que, por derivação, elevaria o nível de desempenho dos alunos, haja vista que não há informações suficientes e precisas, a partir da atuação docente no eixo estruturante do ensino, para tomada de decisões.

Na perspectiva de Fernandes (2008, p. 13), a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) pode ser “um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos”. Entretanto, faz-se necessário um exercício rotineiro de todos os atores do processo, em especial, dos docentes, objetivando instituir uma cultura organizacional que potencialize o desenvolvimento das pessoas por meio de um processo avaliativo de desempenho reflexivo e colaborativo, de reflexão contínua e permanente, que aponte para o crescimento pessoal e profissional, sendo capaz de motivar o docente avaliado.

Na próxima questão, buscou-se rastrear o sistema avaliativo docente atualmente praticado no IFPB, com seu respectivo formulário, conectando-o com as atividades desenvolvidas no eixo da pesquisa, procurando trazer as impressões dos docentes do quanto o instrumento de avaliação refletia e mensurava as práticas de pesquisa desenvolvidas na instituição, seu grau de suficiência e precisão.

Nesse caminho, a pesquisa trouxe os resultados, destacados no Gráfico 03.

**Gráfico 03 – ADD x Atividades de Pesquisa**



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Por essa assertiva, em que se obtiveram novamente as 70 respostas, infere-se que 52,8% registraram suas percepções em divergência com a afirmação, salientando que 24,3% optaram pela não concordância nem discordância.

Ressalte-se que, mais uma vez, não se registraram respostas concordando totalmente com a assertiva, apontando, repetidamente, que o sistema avaliativo em uso no IFPB não é capaz de indicar com precisão as pesquisas nas quais seus docentes estão desenvolvendo, indicando uma lacuna importante, a ser reparada urgentemente.

Como se vê, indica, mais uma vez, que uma parcela considerável e preponderante dos docentes aponta que Avaliação de Desempenho Docente (ADD), utilizada hoje no IFPB – Campus João Pessoa, não reflete a realidade das atividades das pesquisas desenvolvidas pelos docentes, considerada como sendo um dos eixos importantes para o desenvolvimento da ciência e da educação. Sendo assim, novamente impedindo a gestão de identificar estudos correlacionados com as práticas locais correlacionadas com a EPT, capazes de ter aplicação e impacto na dinâmica do ensino-aprendizagem no IFPB, quiçá na rede federal de educação profissional, além da possibilidade de ampliar fronteiras de conhecimento adquirido; contribuir significativamente com o desenvolvimento socioeconômico local e regional; auxiliar na formatação do cidadão alinhada com o mundo do trabalho moderno; incentivar na promoção de mão de obra cientificamente qualificada.

De forma a reforçar as percepções advindas da parte objetiva do estudo, pontuam-se as impressões de alguns entrevistados no que tange ao eixo pesquisa no processo avaliatório:

Eu acho que esse formulário poderia ser mais abrangente e incluir indicadores que avaliassem, claro, **a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão, mas também a contribuição do docente para a instituição e que ele fosse também algo mais objetivo, de modo a evitar essas subjetividades na avaliação e que fosse baseado em parâmetros mensuráveis para que tivesse uma avaliação de forma imparcial** (Entrevistado 01 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

Para mim, todos os pontos que regem nossa carreira como docente. O que é? Não é só sala de aula, muitas vezes. **Tudo bem, tem um professor do ensino médio, de matemática, etc, que tem uma carga horária maior da sala de aula e tem uma carga horária inferior de pesquisa, de projeto de extensão e dos outros pontos.** Mas tudo isso, pra mim tem que constar lá. A carga horária dele, orientandos, quantos orientandos ele orientou durante esses dois anos que ele vai propor pra progressão, teria que pontuar também, número de orientandos. Projetos de extensão, **projetos de pesquisa**, carga horária em sala de aula, o que ele tem aí de disciplinas em sala de aula. [...] E aí, sem contar isso, os cursos que ele fez, o material didático que ele produziu, material didático pra ensino, **novas ferramentas para pesquisa**, pra sala de aula, **tudo isso.** [...] Primeiro, eu acho que hoje em **dia a gente tem uma ferramenta boa, que é o Mapa de Atividades Docentes.** Com isso, a gente consegue pelo menos ter uma noção de carga horária do docente e disciplinas que ele atua. E isso está registrado, tem que fazer chamada, tem que fazer tudo. Então, isso aí já ficou algo bem registrado. Aí entram as outras coisas que tem naquele formulário, **produção científica** e etc. **Seria muito bom que a gente conseguisse,**

**talvez, trazer isso diretamente do Currículo Lattes ou que o professor tivesse uma certa obrigação de manter um currículo atualizado no SUAP.** Eu acho que os professores iriam se negar, porque é muito ruim e causa inconsistência manter dois sistemas. Certo? **Então talvez seja uma ideia boa para isso você tentar criar um software que busque da plataforma Lattes todos os dados de produção científica.** Por quê? Porque a plataforma Lattes hoje ela é comum para todos os professores, e ela pede comprovação. [...] **Difícil é fazer isso através de papel, como é hoje em dia. Através de software a gente consegue pensar e criar várias maneiras de fazer essa avaliação. [...] Tem que modificar o formulário. O primeiro ponto é modificar o formulário. Segundo, você talvez trazer a questão do software. Hoje em dia a gente trabalha com gamificação, com algumas coisas do software** (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

[...] a gente conectando com outro modelo de avaliação, toda avaliação de custos superiores a gente tem a produção nos últimos três anos, que é geralmente o prazo que eles têm para que a gente tenha essa relação de documentos que possa comprovar. Além do lattes, os avaliadores ainda pedem uma comprovação, porque o lattes você coloca lá, no caso, eu coloco lá... É como se eu estivesse dando ali uma fé de ofício. **Mas, além disso aí, eu ainda verifico que a gente tem um sistema aqui, que é o SUAP. E nesse sistema do SUAP a gente tem uns mapas de atividades. E esses mapas a gente pode muito bem conectar toda a nossa produção de extensão, de pesquisa, de ensino, tudo pelo SUAP. Então poderia ser até que fosse um processo automatizado, que não precisasse mais nem passar pelo docente ao atingir o prazo regulamentar, visto que poderia ser feita uma análise via SUAP do processo. E esse SUAP já trouxesse toda essa produção. E eu não vejo o problema de você anexar isso ao lattes, porque a gente usa muito, na relação da produção científica, o currículo lattes como uma ferramenta que a gente vive atualizando e tal.** Mas eu acho que a plataforma nossa interna, ela poderia ser bem mais utilizada em relação a esse controle de produção (Entrevistado 04 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Eu acho que a primeira coisa era a gente ter esse formulário dentro do SUAP, dentro do sistema integrado, de forma que tudo que o professor fosse colocar lá fosse meio que um mapa de atividades.** Ele está participando de um projeto de pesquisa, se ele está participando de um projeto de extensão. Dentro do SUAP também deveria ter um módulo de ensino para poder a gente produzir materiais de ensino, as apostilas, uma palestra que o professor preferiu, sabe? De uma forma que a gente registrar no SUAP e isso já viesse entre aspas, automático, para dentro também desse formulário de avaliação. **A gente tem que estar tudo dentro do SUAP. Isso aí eu bato muito na tecla que, de novo, de papel e principalmente de papel sem comprovações, o professor tá ali só colocando números pra gente, não é nada eficiente** (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Primeiro que, assim, pra nossa categoria, pra os docentes dos institutos federais, sinceramente, eu acho que é até um pouco difícil você cobrar isso. Eu vou dizer o porquê. O professor que está, por exemplo, na minha alçada, na formação geral, a maior parte ele atua em todas as modalidades aqui. **Boa parte deles tem uma carga horária docente no ETIM. Aqueles que tem no ETIM, por exemplo, é topado de aulas, 16, 18 horas de aula e que pouco tempo tem para fazer pesquisa, extensão, fazer um artigo, alguma coisa, para produzir, academicamente, que não seja no ensino. Então, se a gente fosse colocar aqui uma avaliação, um sistema avaliativo que exigisse, que cobrasse, por exemplo, tivesse uma exigência de atuação, digamos que pelo menos em uma dessas áreas, na extensão, na pesquisa, além do ensino, eu não sei se a gente ia conseguir.** Se a gente ia conseguir, ia conseguir ter êxito nisso, por quê? Porque boa parte dos nossos professores, principalmente da formação geral, teria dificuldade de conseguir alcançar esses critérios que porventura fossem exigidos. **Para quando você tem um sistema de avaliação desse tipo, em uma universidade, por exemplo, os professores têm uma carga horária menor e lá os professores realmente atuam, têm uma possibilidade de fazer a pesquisa e a extensão, eu acho justo no**

**sistema avaliativo você cobrar isso e ter como exigência, de repente, esse sistema avaliativo. Mas aqui no nosso local de trabalho aqui nos institutos federais, como nós temos professores atuando também no ensino integrado ao médio, é complicado a gente cobrar isso. [...] Pra mim, o que eu acho que deveria ter, no sistema avaliativo, deveria ter essa realmente essa forma de avaliar, um dos critérios poderia ser esse, mas não sendo um critério, digamos assim que fosse, **mas que fosse exigido como obrigatório, que tivesse que ter uma pesquisa ou extensão. Se tivesse lá no critério, que você pudesse pontuar e que tivéssemos aqui pontuações de pesos. Já se fossemos avaliar por pontuações, no sistema avaliativo, que tivesse peso para o ensino, peso para a pesquisa e peso para a extensão, com uma ênfase maior do que o peso lá no ensino** (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).**

Um outro ponto que eu vejo que **é preciso revisar é que como a nossa instituição tem esse tripé ensino, pesquisa e extensão, então a gente precisa fazer uma atualização desse formulário, de modo que ele realmente atenda a essas três etapas de ensino, pesquisa e extensão. Claro, é preciso se analisar aí em que peso isso vai se dar, porém, é preciso que se tenha realmente essas ferramentas até para que professores que são pesquisadores ou professores que são extensionistas, aquela prática que ele exerce na instituição, ela seja valorizada** (Entrevistado 07 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Novamente, pelas falas consignadas pelos representantes gestores, atesta-se a fragilidade do sistema avaliativo em voga no IFPB, pela ausência de indicadores, incluídos os da pesquisa. Veio à tona mais uma vez a questão de um *software*, de preferência, integrado ao SUAP, que pudesse conectar diretamente o Mapa de Atividades Docentes e Currículo Lattes, na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), de modo que espelhasse a atuação e a produção acadêmicas, facilitando a avaliação nesse aspecto, com critérios objetivos e parâmetros mensuráveis, talvez estabelecendo pesos por eixos e preservando a imparcialidade.

Correlacionando as premissas da lei que instituíram os institutos federais com as estabelecidas na Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b), esta conferiu aos docentes da carreira do ensino básico, técnico e tecnológico, de forma semelhante às universidades federais, a incumbência de promover e desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, guardando e respeitando as peculiaridades e particularidades no desenvolvimento de ações e projetos articulados com formação tecnológica e profissional e com as prementes demandas locais, regionais e nacionais no aspecto da ciência e tecnologia (Floro; Dal Ri, 2015).

O Inciso VI do Art. 7º da Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b), que estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, atendendo ao que prescreve a Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b), consigna, de forma clara e objetiva, que as produções científica, técnica, tecnológica ou artística, sintetizadas no eixo da pesquisa, devem

compor obrigatoriamente os sistemas de avaliação de desempenho docente, quer seja no dispositivo regulamentador interno que trate da matéria.

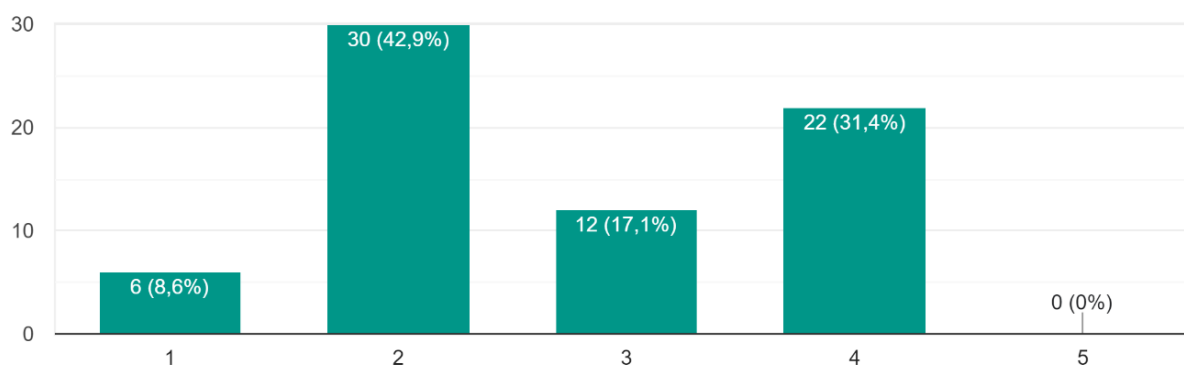
Os produtos oriundos das pesquisas realizadas pelo corpo docente da instituição constituem-se em um dos elementos fundamentais para a aferição do cumprimento dos objetivos institucionais, checando se os recursos disponíveis da organização foram usados de maneira eficiente (França, 2017).

Ora, resta atestado, notoriamente, que as atividades de pesquisa são fontes essenciais para o direcionamento eficiente dos recursos humanos e financeiros por parte da administração central da instituição, fomentando projetos que impulsionem o desenvolvimento social e econômico de sua região e auxiliem na formação científica, humana, integral e cidadã dos seus estudantes. Todavia, essas fontes somente estarão ativas a partir de processo de Avaliação de Desempenho Docente que aponte fidedignamente as referidas atividades.

Na assertiva seguinte, trouxe-se a ideia de obter um paralelo do sistema avaliativo docente em voga no IFPB, com seu respectivo formulário, com as atividades desenvolvidas no eixo da extensão, que, de algum modo, perquiriu, na ótica dos docentes, se os reflexos da avaliação vigente, com sua forma de captação de dados, seriam capazes de satisfazer e retratar os projetos e trabalhos ligados à extensão, como uma forma de termômetro da interação entre a instituição e a comunidade em que está inserida.

Nessa esteira, os resultados logrados foram os constantes do Gráfico 04.

**Gráfico 04 – ADD x Atividades de Extensão**



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Nesse quesito, que de novo alcançou as 70 respostas, verifica-se que 51,5% indicaram suas impressões divergindo da assertiva posta, ressaltando que 17,1% sinalizaram para a neutralidade da resposta, não concordando nem discordando.

Outra vez, não se identificaram respostas que concordassem totalmente com a asseveração, tornando a reforçar a pobreza de absorção de informações da ferramenta avaliativa do IFPB, que, assim sendo, não subsidia a administração da instituição, na pasta própria, para estabelecimento de políticas extensionistas que visem redimensionar a função social da instituição e aproximá-la da comunidade, apropriada de elementos balizadores das ações, como eixo indispensável para a formatação do estudante e a qualificação do seu quadro docente.

Desta forma, infere-se que um recorte importante dos professores indica que o sistema avaliativo utilizado para a aferição do desempenho docente no IFPB, por meio instrumento adotado, não traduz a produção extensionista do corpo docente, penalizando tantas práticas de extensão encampadas pela instituição, não obtendo, assim, o grau de interação instituição x comunidade.

Por consequência, algumas vantagens decorrentes da não apropriação dos reais projetos de extensão desenvolvidos na instituição impede-a de dispor de alguns dividendos conectados a esse eixo de atuação, a saber: conhecer a realidade socioeconômica da comunidade em que está inserida a instituição; realizar uma prestação de serviços e assistência à comunidade alinhados ao propósito institucional; obter subsídios para a curricularização da extensão e a criação de novos cursos; obter informações capazes de fomentar a integração ensino-pesquisa-extensão e auxiliar na formulação de políticas públicas participativas e emancipadoras, que possam apontar soluções para os graves problemas sociais da população.

Para corroborar os registros percentuais que atestam a importância da extensão no sistema de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), apresentam-se adiante algumas narrativas dos participantes resultantes da seara qualitativa da investigação:

[...] Tudo bem, tem um professor do ensino médio, de matemática, etc, que tem uma carga horária maior da sala de aula e **tem uma carga horária inferior** de pesquisa, **de projeto de extensão e dos outros pontos. Mas tudo isso, pra mim tem que constar lá.** A carga horária dele, orientandos, quantos orientandos ele orientou durante esses dois anos que ele vai propor pra progressão, teria que pontuar também, número de orientandos. **Projetos de extensão**, projetos de pesquisa, carga horária em sala de aula, o que ele tem aí de disciplinas em sala de aula (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Então acho que a gente está aí com a curricularização da extensão, não é para o ensino médio**, mas também entra com os docentes do superior, que eles vão produzir muita coisa, **vai ter muita produção de material para essas aulas. Então, se podia juntar as duas coisas** (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

A questão de produção acadêmica, eu acho que seria importante que tivesse, porque isso nos ajudar bastante, mas que não poderia ser um critério impeditivo de progressão. Seria um critério para pontuar a progressão. Todas as produções acadêmicas, **extensão** também deveria estar lá para **propiciar o docente de fazer extensão e pontuar para uma progressão**. Mas que também acho que não poderia ser impeditivo pela nossa natureza aqui no Instituto e **ter pesos para esses critérios de avaliação, esses tópicos de avaliação** (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Realmente, acho que o primeiro ponto aí é a gente trazer as pessoas que têm bagagem em cada área. **Então, você traz os extensionistas e olha, o que a gente precisa aqui na área de extensão para que a gente consiga, de fato, fazer uma avaliação docente nesse aspecto?** A mesma coisa com os pesquisadores, que aí a inovação já entra também um pouco nessa questão também da pesquisa e do ensino. Então, você fazer nesse debate com a comunidade, trazendo esses aspectos, eu vejo de suma importância. Agora, uma das coisas que eu destaco, até ainda referente à pergunta anterior, que é você puxando do lattes tudo aquilo, que eu acho que a gente precisa não esquecer, é a comprovação. É a comprovação documental (Entrevistado 07 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Ora, fica evidente que a extensão é um ponto que deve constar da ADD. No entanto, referenciou-se a questão de pesos para cada eixo nos critérios de avaliação, com a ressalva de que a curricularização da extensão não alcança os docentes do ETIM, mas que, a partir da produção extensionista, poderá render dividendos para a atuação em sala de aula.

Na mesma lógica da pesquisa, a Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b), que estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico, especialmente no seu Inciso VIII do Art. 7º, como derivação obrigatória da Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b), traz como um dos parâmetros imperiosos de avaliação de desempenho a atividade de extensão à comunidade, de cursos e de serviços tecnológicos, devendo, indispensavelmente, estar disposta na regulamentação interna a ser elaborada pelo Conselho Superior.

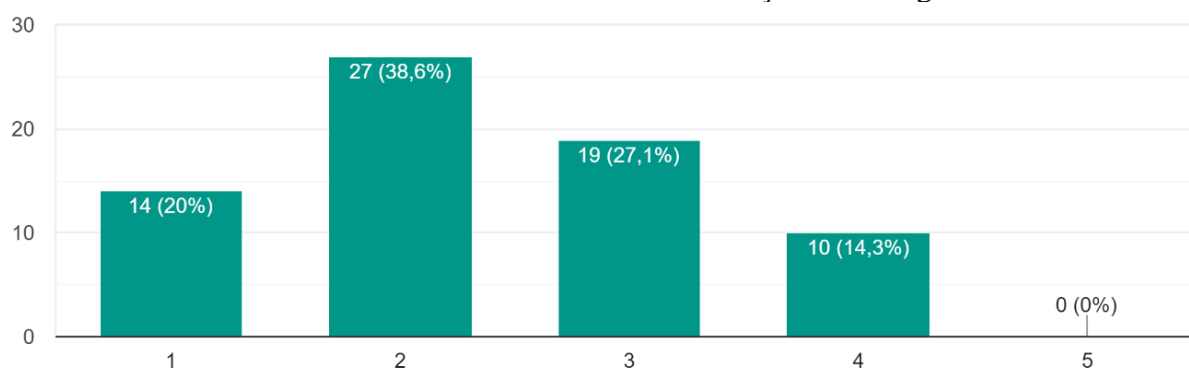
A premissa maior dos institutos federais era a formação profissional para os trabalhadores que necessitavam de uma formação, no intuito de poderem realizar as atividades em qualquer nível de ensino, do básico ao superior. Porém, em paralelo, não deveriam se descolar das atividades de pesquisa e extensão, que estivessem diretamente conectadas com o mundo do trabalho (Silva, 2009, *apud* Ortigara, 2021).

Assim, o papel da avaliação desempenho docente, além de promover o desenvolvimento de carreira, deve servir como baliza para a gestão entender o que se faz e/ou precisa ser feito, de forma que possa propiciar uma formação de qualidade ao seu estudante, bem como aferir o quanto a instituição agrega ao desenvolvimento da comunidade na qual está albergada.

A próxima questão centrou-se na abordagem de se estabelecer correlação do sistema de avaliação docente vigente e praticado no IFPB, a partir do formulário atual, com as atividades desenvolvidas no eixo da inovação tecnológica, por meio da visão dos professores, a ponto de denotar como essa vertente moderna de produção apresentava-se no instrumento avaliativo, se poderia refletir os reais feitos do corpo docente alinhados com a ciência e tecnologia da informação que derivassem benfeitorias no ensino-aprendizagem, a exemplo.

Da investigação, obtiveram-se os apanhados estampados no Gráfico 05.

**Gráfico 05 – ADD x Atividades de Inovação Tecnológica**



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Essa assertiva, que, do mesmo modo, completou as 70 respostas, apontou que 58,6% consignaram suas percepções discordando da asseveração, com registro de 27,1% optando por não consignar sua opinião, preferido a omissão. Ou seja, somente 14,3% manifestaram concordância com a proposição.

Novamente, não se registraram respostas que concordassem de modo total com a assertiva, vindo a corroborar a fragilidade do modelo avaliativo docente do IFPB, que não se porta, salvo outro entendimento, a oferecer minimante elementos alicerçantes para a construção de uma política forte de inovação tecnológica conectada interna e externamente com a sociedade.

Diante dos dados, identifica-se que um grupo representativo essencial de docentes aponta para a direção de que a ferramenta avaliativa, em aplicação do aferimento do desempenho dos seus professores, não reproduz fielmente as atividades desenvolvidas no eixo da inovação tecnológica, deixando de registrar as invenções e criações produzidas pelos docentes, e, por derivação, subsidiar a gestão para o fomento de práticas inovadoras que impactassem na formação dos próprios docentes e dos estudantes, com reflexos positivos nas políticas públicas de maior alcance social. As criações e invenções precisam ser registradas,



muitas vezes, patenteadas, de modo a produzir relevância social e econômica, sendo, assim, consideradas inovações.

Das questões subjetivas, a partir das entrevistas, obtiveram-se as seguintes percepções dos representantes gestores, associando a ferramenta de avaliação utilizada no IFPB ao eixo da inovação tecnológica:

**Porque você poderia fazer um processo avaliativo, que incluísse itens lá de práticas inovadoras voltadas para a extensão, para a gente ter um jovem aprendiz aí com a riqueza imensa, que as empresas procuram a toda hora, a todo instante. Então, teria várias ferramentas de práticas educacionais que poderiam ser associadas a esse processo avaliativo, como hoje o PIBID tem, que a gente tem que apresentar várias situações. Pegar práticas que já existem no processo educacional e inseri-las no processo avaliativo para que pudesse fazer com que o profissional se incentivasse com essas práticas para que, num todo, não ficasse apenas ficasse num processo avaliativo dentro de sala de aula** (Entrevistado 04 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Uma vez que a gente pontua a quantidade de produtos com esse objetivo, eu acho que já está totalmente estimulando.** Eu tenho que produzir mais um material. O que é que eu posso melhorar no anterior? Que na verdade já está dentro das atribuições, né? Você tem que semestralmente avaliar o que você produziu. Mas eu acho que na hora que você começa a pontuar, as pessoas vão começar a entender que aquilo ali também é um produto do seu trabalho. **E aquilo ali vai evoluindo. Você não vai produzir um PowerPoint e depois uma cartolina. Você vai produzir um PowerPoint e em seguida algum outro produto mais inovador** (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Assim, eu não sei se no sistema de avaliação, em um sistema avaliativo, a gente conseguiria realmente colocar isso aí. **Tem que ser uma política, na verdade, institucional, de incentivo à qualificação do docente, dos servidores de uma forma geral, para a melhoria do ensino- aprendizagem e atualização, na verdade.** Não ficar parado no tempo, não querer dar aula com o mimeógrafo. É se atualizar. Então isso eu acho que depende do ensino avaliativo. **Agora, por sua vez, no momento que você coloca os atores para avaliar, os atores que participam da instituição, como os estudantes, como os pares, de repente, no critério de avaliação, um dos critérios pode se ter lá, para os estudantes, por exemplo, uma pergunta simples, se é utilizado alguma inovação, alguma atualização, alguma metodologia nova, alguma coisa, e que o docente, por sua vez, tenha ciência disso, que vai ser avaliado dessa forma. [...] Mas, por outro lado, não adianta ter isso se a instituição não oferecer meios para que o docente consiga se qualificar, consiga se atualizar. Não adianta a gente só cobrar e a gente não dar meios para que o docente faça isso. Não adianta eu cobrar isso tudo e botar 20 horas para o professor de sala de aula. O professor que está com 20 horas de sala de aula não vai ter tempo para se atualizar, mesmo que a instituição forneça** (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Pelo retrato acima, no sistema avaliativo docente do IFPB, as práticas inovadoras desenvolvidas pelos docentes devem constar dos critérios da avaliação. Todavia, as ferramentas, métodos e produtos não devem se restringir ao processo avaliatório, mas devem alcançar a sala de aula, de forma holística e abrangente, e as empresas, com interesse na empregabilidade e na produção em larga escala. Mas cabe atenção ao registro de que deve

haver a cobrança, porém a instituição deve oferecer condições para o desenvolvimento dessas práticas, observando a distribuição da carga horária docente.

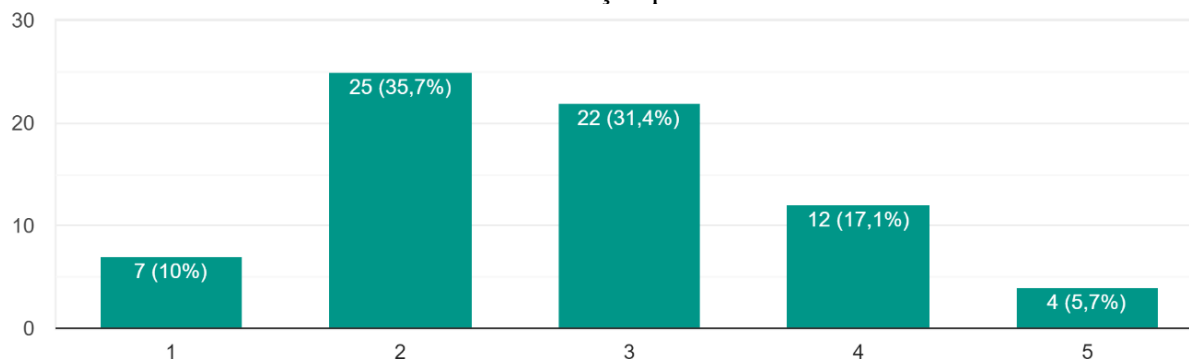
Para Fernandes (2008), como já citado anteriormente, a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) pode ser uma ferramenta de gestão benéfica e muito valiosa na contribuição para a melhoria da qualidade pedagógica e de ensino dos professores, propiciando ambientes favoráveis à inovação, ao desenvolvimento profissional, e por consequência, à melhoria do ensino-aprendizagem dos estudantes. Nessa toada, ter dados sobre os inventos e novos modelos produzidos pelos professores subsidia práticas pedagógicas inovadoras que refletem diretamente, em médio prazo, na própria formação docente e no aprendizado dos estudantes.

Os Institutos Federais, para o cumprimento dos seus objetivos e finalidades dispostos na sua lei de criação, a Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008b), devem valer-se do processo avaliativo de desempenho docente como uma ferramenta de gestão de pessoas, de natureza fundamental, que tem o fito de aferição da produtividade e das atividades desempenhadas nos eixos do ensino, pesquisa, extensão, inovação e gestão, dentre outros elementos, a fim de subsidiar a adoção de estratégias gerenciais de melhoria das práticas pedagógicas e da formação integral dos estudantes.

Além do que, a participação docente em projetos de inovação tecnológica constitui-se um parâmetro obrigatório de avaliação que deve constar no instrumento avaliativo, de forma marcante, e basear a elaboração da regulamentação interna nos institutos federais. Por força da disposição contida no inciso VII do Art. 7º da Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b), que aponta as diretrizes gerais para a Avaliação de Desempenho Docente da carreira EBTT, há um imperativo legal que auxilia na implementação e na sensibilização dos atores do processo, auxiliando também, conseqüentemente, a gestão da instituição.

Na afirmação adiante, procurou-se perquirir uma conexão da Avaliação de Desempenho Docente do IFPB com a premissa da valorização profissional docente preceituada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a fim de se obter como os docentes, a partir dos dados oferecidos pelo sistema avaliativo vigente, percebam o nível de contribuição para a valorização em referência.

Os dados trazidos pela pesquisa estão dispostos no Gráfico 06.

**Gráfico 06 – ADD x Valorização profissional docente/LDB**

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Nessa questão, que, igualmente, obteve as 70 respostas, identificou-se que 45,7% registraram suas posições sobre o tema, discordando da assertiva, mas com registro acentuado de 31,4% abstendo-se de opinar, optando pela alternativa da nem concordância nem discordância, além do percentual mínimo de 5,7% pela concordância plena à asseveração.

Assim, fica mais uma vez explícita, a partir de um percentual representativo docente, a distância do sistema avaliativo do IFPB, no seu modelo vigente, com a valorização profissional do professor escriturada e teorizada na LDB, não se constituindo, desta forma, elemento contributivo para a adoção de planos de valorização docente, alinhados às premissas da EPT e às peculiaridades regionais da atuação acadêmica, a partir dos resultados oferecidos pela avaliação.

Das respostas advindas das entrevistas com a amostra de representantes gestores, registraram-se, dentre outras, as seguintes percepções quanto à valorização profissional docente conectada como o processo avaliativo:

**Eu enxergo assim. Cabe muito a instituição. Quando a instituição tiver de posse desses dados. A instituição vai ver: meus docentes estão fazendo poucos cursos; meus docentes estão com carga horária de sala de aula elevada, não conseguem fazer pesquisa, não conseguem fazer extensão. Então assim, dados hoje em dia são fundamentais em todas as áreas. Infelizmente a educação ainda é muito carente de softwares e de tecnologia para isso, de avaliação** (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Em um processo de avaliação, eu entendo que é um processo de construção, é um processo de via dupla. Então, é uma análise crítica daquela situação, é uma leitura da realidade. Então, quando você faz uma leitura de uma realidade, **você pode apontar alguns nortes para que se tenha um retorno para esse profissional, porque esse profissional ele tem que ser assistido.** É uma discussão que eu sempre tenho tido com meus alunos e a gente tem uma ideia do profissional, **o professor, como se ele fosse um ente infalível. Mas, na verdade, é um profissional como qualquer um outro, que tem suas fragilidades, que tem suas dificuldades, que tem suas dificuldades, então esses processos avaliativos, eles vêm realmente para contribuir nessa noção.** Eu vejo, às vezes, as pessoas vendo a valorização do professor apenas com a questão monetária ou, basicamente, com a de formação, mas na verdade a humanização desse professor, ele tem que gerar

**essa valorização, mas com uma construção dessa preocupação também com esse profissional, que ele tem apresentado muitos conflitos na relação, tanto ele colega, ele aluno, então para que essa avaliação ela venha constituir nessa melhoria, tanto do profissional como de um todo** (Entrevistado 04 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

No meu entendimento, na hora que a gente tem um professor produtivo, com todas as documentações, por exemplo, **ele é um coordenador de pesquisa, está lá registrado no SUAP, que ele fez a pesquisa dele, e que ele atingiu aquela pontuação dentro de um regimento, eu acho que ele vai se sentir totalmente agraciado dentro da instituição, que a instituição reconheceu o trabalho dele e está ali dando aquela progressão.** Eu acho que seria mais nesse entendimento, né, de o professor se sentir reconhecido daquelas atividades que ele produziu naqueles dois anos (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

[...] levando em consideração o que você perguntou, de repente, cara, **esse sistema avaliativo, ao invés de ser simplesmente um sistema de progressão do docente, e o sistema poderia ser um balizador para o docente na hora de uma solicitação, por exemplo, para uma apresentação de um trabalho, na hora que vai se pedir diárias, poderia ser usado como critério, inclusive, de repente, para, diante de uma contenção de custos, decidir para quem deve ser disponibilizado tal recurso, para quem não deve ser disponibilizado,** de repente esse sistema avaliativo ao invés de ser simplesmente uma progressão, como ele teria pontuações que englobariam ensino, pesquisa e extensão, **talvez ele fosse um balizador para tomadas de decisões, por parte da gestão, de modo a beneficiar o docente.** [...] **Pô, tem dois professores aqui e a gente tem um recurso que é limitado. A gente precisa... Pô, vamos dividir para dois. Mas esse aqui, o cara cumpre tudo aqui, faz tudo, ele participa de tudo, dá tantas aulas. O outro aqui é relapso, ele progrediu, ele progrediu, beleza, mas na avaliação dele, a pontuação dele é lá embaixo. É o mínimo para produzir. É um cara que é relapso com a instituição. Então, de repente, seria o balizador para você tomar decisões. Eu acho que seria uma grande ideia** (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Quando a gente fala em questão de valorização, a gente só não pode confundir a valorização apenas com a questão financeira do negócio. Porque, claro, que numa progressão a gente tem envolvido uma situação financeira, mas é muito mais do que isso. Aí é a valorização do trabalho. Então, se eu tenho um instrumento avaliativo de qualidade e a cada dois anos eu progrido nesse instrumento avaliativo de qualidade, isso significa que eu cumpri o meu papel como docente. Então isso valoriza o docente. Não olha, poxa, professor fulano de tal chegou aqui a um nível 4, chegou à titularidade. Então você valoriza aquilo sabendo que aquele professor, para ele chegar naquele nível, ele realmente teve uma construção histórica do seu trabalho. Isso com certeza valoriza e muito a atuação do docente** (Entrevistado 07 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

A gente está caminhando, algumas pessoas até comentam aí que o professor em sala de aula está chegando ao fim. Já escutei muito a respeito disso. E, lógico, eu tenho outras opiniões. Eu acho que a cada dia, com a ausência da participação na educação do aluno, a participação da família está diminuindo. Então, eu acho que a gente está recorrendo a outros métodos de educação afetiva, educação até doméstica mesmo, ela está sendo transferida para a sala de aula. **Então, a valorização hoje do professor, ela vai se tornar maior porque, acredito eu, que o professor passa a ser também um orientador doméstico, desenvolvedor da educação doméstica, da educação caseira** (Entrevistado 08 – Representante da CPPD, grifo nosso).

Na ótica dos gestores, cabe à instituição o papel fomentador da valorização profissional docente, a partir da fonte de dados derivada do sistema avaliativo. A ADD permite identificar as fragilidades e as dificuldades dos seus docentes, entendendo que são

seres falíveis, necessitados de apoio institucional para sua formação acadêmica, sem desprezar o aspecto relacional, humano e emocional no seu percurso. A simples progressão e o consequente acréscimo pecuniário não retratam, por si somente, a completa valorização do professor. Outro viés apontado pelos participantes foi que o resultado da avaliação servisse de balizador para tomada de decisões, visando à definição de participação em ações de desenvolvimento, na hipótese de a instituição não dispor de recursos orçamentários para os docentes candidatos.

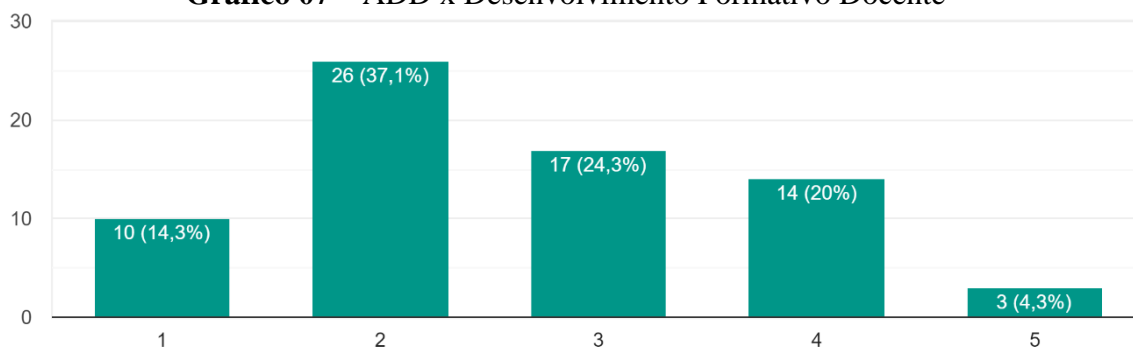
Para Jardimino, Sampaio e Oliveri (2020), a racionalidade presente nas políticas educacionais do Brasil tem considerado o professor como agente fundamental para o crescimento da qualidade de ensino. E, nessa lógica, passou a exigir cada vez mais que o trabalho e a capacitação desses profissionais sejam avaliados, contribuindo, veementemente, para que, nas construções de planos de carreiras dos magistérios, a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) esteja presente como um elemento norteador.

A LDB, no seu Art. 3º, inciso VII, dispõe, como um dos seus princípios básicos para ministração do ensino, a valorização do profissional da educação escolar, a qual deverá ser promovida pelos sistemas de ensino, assegurando-lhe, inclusive nos termos dos seus estatutos e dos seus planos de carreira, a inserção do instituto da progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, dentre outros, reforçando a tese e a importância de um programa de Avaliação de Desempenho Docente que não só impulse a carreira docente, mas, ao mesmo tempo, fomente a valorização dos profissionais professores, consoante disposição contida no inciso IV do Art. 67 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Diante disso, percebe-se que um sistema avaliativo deve ser uma ponte para a valorização profissional docente por premissa legal. Entretanto, deve ser customizado por cada sistema de ensino, no caso dos IFs, a rede federal de educação profissional e tecnológica, sem perder as idiosincrasias coletivas do seu corpo docente e características peculiares de sua região.

A questão seguinte buscou correlacionar o sistema de avaliação de desempenho docente, em prática no IFPB, com o desenvolvimento formativo, tentando entender, na percepção dos docentes, como o processo de avaliação dos professores poderia constituir-se como baliza para a implantação de políticas institucionais que visassem ao desenvolvimento formativo docente nas suas diversas vertentes.

No Gráfico 07, seguem os resultados alcançados.

**Gráfico 07 – ADD x Desenvolvimento Formativo Docente**

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Idem às demais questões anteriores, o número de respondentes neste quesito atingiu o planejado, 70 respostas. Dentre estas, 51,4% da amostra se manifestaram de forma contrária à assertiva em apreço, porém com 24,3% identificando-se com a neutralidade na resposta, nem concordando nem discordando, conjugado ao índice de 4,3% de concordância plena.

Nesse prisma, infere-se que uma parcela representativa do corpo docente compreende que a ferramenta de avaliação dos professores, em uso no IFPB, não se constitui uma base essencial ao fornecimento de elementos, e modo a se prestar como norteador para o estabelecimento de plano de futuro, visando ao desenvolvimento formativo docente.

Ora, o corpo docente precisa constantemente revisar suas práticas pedagógicas, fazendo reflexões dos seus espaços formativos, para que, assim possa, de forma individual ou coletiva, com ou sem auxílio da gestão da instituição, planejar sua rota de crescimento profissional. E essa rota é fruto da experiência e das análises sistemáticas das próprias práticas docentes.

No aspecto do desenvolvimento formativo docente e sua conexão com o processo avaliativo, percebeu-se, nas entrevistas, que os participantes pugnaram pelas seguintes visões:

Vamos lá. Eu meio que já respondi um pouco na questão anterior, mas eu acho que nesse próprio formulário de avaliação docente caberia também escutar um feedback do professor, do docente. **Escutar um feedback do tipo do que ele gostaria realmente de fazer. Se ele gostaria de fazer mais cursos, mais capacitação na área de ensino, na área de pesquisa, se ele quer sair com doutorado, se ele quer sair com mestrado, porque assim, tem que investir, a instituição tem que investir nesse professor. Quando esse professor faz o mestrado, faz o doutorado, faz um curso, faz alguma coisa, isso retorna para o aluno, isso retorna para a sala de aula, isso retorna pra escola, em última forma, para a instituição. Então, eu gostaria também que nesse formulário, no último campo, alguns campos finais ali, estivesse o que você gostaria de fazer. Você citar tudo, colocar toda a pontuação, aí você mesmo dizia o que é que falta? Não é só a instituição. Eu sinto falta também, eu sinto falta de fazer isso aqui, mas eu não fiz por isso, por isso, por isso (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).**

Porque na hora que ele precisa se capacitar, na hora que ele precisa evoluir o seu desempenho didático, as aulas, ele está contribuindo para formação. **Ou seja, o**

**próprio instrumento de avaliação regido pela norma leva a isso. [...] Está conduzindo para que ele saia da zona do conforto e procure melhorar, seja qual o aspecto que for** (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

E a partir desses elementos, talvez essa base, esses arcabouços de dados que você teria, **ele pode ser realmente um fomentador do desenvolvimento formativo docente**, porque você vai fazer escolhas, tomadas de decisões baseadas em elementos que vão ajudar a fazer o julgamento. **Muitas vezes o problema da tomada de decisão, quando você pega os elementos, é quando você usa a subjetividade. Então, tendo um sistema avaliativo dessa forma, você vai ter algo objetivo para te ajudar nas tomadas de decisões.** Eu acho que é bem interessante (Entrevistado 07 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Pelo recorte extraído das entrevistas, um ponto-chave que deve constar da avaliação é o *feedback* do professor, apontando, na sua leitura, quais as áreas em que precisa se desenvolver, quer seja um curso, uma capacitação e/ou uma pós-graduação, para que, assim, a instituição esteja ciente do seu plano acadêmico futuro e possa investir no seu desenvolvimento formativo, compreendendo que haverá retorno para o aluno, a sala de aula e, em última forma, a instituição. Outro destaque é que o próprio instrumento avaliatório, ancorado em normas, pode ser realmente um fomentador do desenvolvimento formativo docente, permitindo tomadas de decisões assertivas e objetivas pela gestão, conduzindo o docente à saída da zona de conforto, de forma a buscar sua melhoria nos aspectos acadêmicos e pedagógicos.

Nesse viés, a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) deve ser um dos elementos fomentadores dessa rota a ser (re)construída, a partir dos déficits, das dificuldades e das fragilidades apontadas pelo sistema avaliatório, de modo que o docente e a gestão tenham informações para a elaboração de um plano de desenvolvimento pormenorizado para o docente ou grupo de professores.

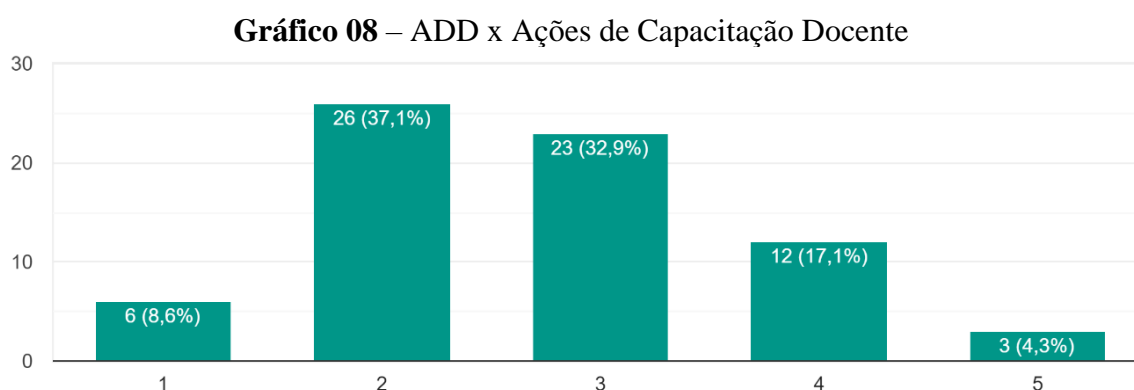
A formatação do estudante, como cidadão crítico e reflexivo, numa concepção humana, unitária e omnilateral, perpassa a formação docente conjugada ao seu desenvolvimento formativo na carreira. No IFPB, temos um corpo docente constituído por significativa parcela de professores, oriunda das engenharias e dos bacharelados, que, por suas estruturas curriculares de curso, não formatam para a atuação docente como as licenciaturas, as quais têm como premissa maior a formação docente.

Portanto, no intuito de amenizar essa distorção, faz-se necessário se construir planos de desenvolvimento formativo, customizados com a realidade institucional, para esses docentes com *gaps* de formação curricular, a fim de articular a formação propedêutica com a técnica-profissional, sem perder as premissas para uma formação integral dos estudantes, de modo que não deixe a lógica de um aprofundamento na formação geral (propedêutica),

ficando o itinerário de formação técnica e profissional, trazida pela Reforma do Ensino Médio em curso, sem qualquer equivalência às áreas de conhecimento que definem direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, nos moldes previstos no Art. 35-A da Lei nº 9.394/1996, acrescido pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 1996), enfatizando mais ainda a separação dos mundos formativos (Piolli; Sala, 2021).

Na asseveração vindoura, rastreou-se o nível de indução no qual o sistema de Avaliação de Desempenho Docente do IFPB, na lógica vigente, contribui para a implantação de ações de capacitação docente, traduzindo-se em uma ferramenta de gestão de pessoas fundamental para a elaboração de um plano de ação de desenvolvimento capaz de auxiliar no processo de desenvolvimento de carreira e de formação docente e de impactar na sua atuação nos espaços acadêmicos, em especial na sala de aula, elevando, por conseguinte, o nível da formação técnica e cidadã dos estudantes, com efeito direto no Ensino Médio Integrado.

Os achados estão no Gráfico 08:



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Análoga aos demais quesitos anteriores, nessa assertiva, foram alcançadas as 70 respostas planejadas na amostra. Como resultados, obteve-se que 45,7% opinaram desfavoravelmente à proposição posta, ou divergiram da afirmação. No entanto, 32,9% pugnaram pela neutralidade da resposta, e ínfimos 4,3%, pela sua concordância total.

Pelos percentuais acima registrados, fica evidente e notório que a ferramenta de avaliação de desempenho dos professores, nos moldes aplicados, não se presta para induzir a construção de um plano de desenvolvimento docente, com ações de capacitação delineadas pelas necessidades e fragilidades advindas do processo avaliatório. Como também não se constitui uma ferramenta de gestão de pessoas que pudesse auxiliar no projeto de futuro de cada docente, na perspectiva formativa da carreira, que se constituísse, por sua vez, em um elemento consolidador da atuação docente e, conseqüentemente, refletisse na melhoria do



ensino-aprendizagem, nas práticas em sala de aula e em outros espaços acadêmicos, derivando na elevação do processo de formatação dos estudantes na passagem ao mundo do trabalho.

De acordo com os participantes entrevistados, observando o processo avaliativo docente como indutor de ações de capacitação, seguem algumas percepções obtidas na investigação, a saber:

Eu acho que inclusive a **finalidade da avaliação de desempenho é mais nesse sentido mesmo. Ela se torna importante no processo de planejamento das ações de capacitação, quando ela consegue gerar esse diagnóstico, apontando fragilidades e potencialidades. Quando ela fornece para o docente esse feedback, é a partir desse ponto que ele pode traçar um plano de desenvolvimento profissional para melhorar justamente esses pontos fracos** (Entrevistado 01 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

Porque aí a gente consegue ter um **norte das próprias necessidades de capacitação** para aquele servidor e de desenvolvimento. [...] **Quanto melhor a avaliação, quanto mais fidedigna e dentro do mais próximo da realidade possível, a gente consegue com certeza conduzir um trabalho de desenvolvimento profissional desse servidor** (Entrevistado 02 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

De posse desses dados, **a instituição pode direcionar ações de capacitação, de cursos, de tudo, na área de extensão, na área de pesquisa, na área de formação acadêmica**, de tudo, de tudo. Então, tem que ter esses dados para poder direcionar as ações e direcionar a parte financeira da instituição para isso. [...] **Agora, deixa eu dizer outra coisa também. Essa capacitação, nessa parte, desse lado emocional e desse lado pedagógico, pra quem atua no ensino médio, é fundamental. Fundamental, bicho. Fundamental mesmo. E assim, estresse é o mal da sociedade moderna** (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Não tem elemento mais, vamos dizer assim, **não tem uma base mais sólida do que essas informações que esse processo avaliativo vai dar**. Geralmente a capacitação docente é feita com alguns parâmetros que são perguntados ao chefe de unidade e o chefe de unidade leva para a comunidade, **mas se já existe um processo avaliativo que traz toda a característica, onde você consegue extrair daquilo a realidade daquilo que é produzido na escola, seria de suma importância usar esses dados do processo avaliativo para constituir essa capacitação docente**. [...] Então, **a característica de qualquer processo avaliativo tem esse processo indutivo, que leva você à melhoria de um processo de capacitação, com certeza** (Entrevistado 04 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Eu acho que ela não poderia não, ela deveria. Ela deveria**. Isso, ela é exatamente para isso. É para a gente possa ter subsídio para a gente que a gente consiga capacitar inclusive mais professores. **Porque isso vai dar para a gente ferramentas que, quer dizer, vai ser uma ferramenta que vai permitir que a gestão consiga ver inclusive onde é que está precisando se capacitar** (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Com certeza sim. Inclusive até um ponto aqui que a gente já debateu, **em relação àquele professor que só tem bacharelado, aquele professor que só tem a licenciatura**. Então, digamos que lá entre os parâmetros avaliativos, a gente tem aí algumas situações pedagógicas, até porque a gente vai ter avaliação do discente. E aí, nesse aspecto, de repente, claro, a gente sabe que pode ser o contrário, pode ser que um licenciado tenha esses problemas e um bacharel não. **Mas, assim, a partir do momento que a gente tem como medir isso, a gente pode chegar e dizer "ó,**

**caramba, a gente tem um grupo aqui que tá com esse, com essa deficiência".** Então, como que a gente pode agora ajudar ele a melhorar aqui nesse aspecto. E veja só que ponto. **Isso não impede que o docente progrida, porque o docente pode ter progredido e mesmo assim, em alguns aspectos, esse docente está defasado de alguma maneira ali. E você trabalhar especificamente, mesmo com a progressão dele, aquele ponto que deixou um pouco a desejar. [...]** O objetivo não é punitivo, o objetivo não é fazer com que o professor não progrida. E sim, **identificar esse desempenho docente para que a gente possa melhorar e com isso, feito eu já falei inicialmente, ganha todo mundo, ganha o próprio docente, ganha o discente, ganha a instituição como um todo** (Entrevistado 07 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

[...] você já sabe que no gerenciamento de uma escola, **você tem que ter à mão a informação ou o banco de dados de seu professor**, você tem que ter, isso é extremamente necessário. Então, **você quer saber se alguma área da educação, alguma área do seu quadro de professor, algum professor em especial, está precisando de uma atenção de capacitação ou até mesmo de acompanhamento psicológico**, sabe-se que o professor hoje é uma das profissões mais estressantes que se tem, então a escola deve buscar esse banco de informações, não necessariamente só com a resposta daquele formulário. Você pode criar outros e está gerenciando, **o pessoal do RH, o pessoal da direção de ensino, deve ter essas informações a respeito do perfil do professor** (Entrevistado 08 – Representante da CPPD, grifo nosso).

Das percepções, pelos trechos transcritos das narrativas dos participantes, há uma notória e uníssona impressão de que a ADD, a partir de diagnósticos fidedignos, deve cumprir uma das suas finalidades principais, quer seja fornecer dados sobre as potencialidades e, em especial, as fragilidades, no intuito de a gestão poder planejar o desenvolvimento profissional dos seus docentes, além da progressão funcional, desenvolvendo ações de capacitações no campo acadêmico-pedagógico, mas também de extrema relevância nos dias atuais, no campo psicológico, de forma a fortalecer as relações e cuidar do lado emocional dos docentes. Vale destacar que professores capacitados têm um reflexo direto na melhoria do ensino-aprendizagem e, por consequência, na formação dos estudantes, formatando cidadãos críticos e reflexivos aos desafios do mundo do trabalho.

Segundo Jardimino, Sampaio e Oliveri (2020), o delineamento do perfil do bom professor e monitoramento de sua atuação passa pela racionalidade presente nas políticas educacionais do Estado brasileiro, que tem considerado o docente como agente fundamental para a evolução da qualidade de ensino e exigindo, cada vez mais, que o trabalho e a capacitação desses profissionais sejam avaliados. Isso reforça a tese de que, nos processos de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), esses aspectos devem ser privilegiados e presentes nas concepções e elaborações de planos de carreira.

Para Pontes (2005), a ferramenta de avaliação deve estar conectada a um programa de gestão de desempenho, com critérios e regras disciplinados pela organização, norteados, dentre outros objetivos, o de servir como balizador para levantamento de necessidades de

treinamento e desenvolvimento, ou seja, subsidiar ações de capacitação que promovam o desenvolvimento docente, ensejando, por sua vez, um impacto positivo no ensino-aprendizagem e no processo formativo dos estudantes.

Pelo exposto no debate trazido até aqui, constata-se que as percepções germinadas dos docentes e professores convergem, aduzindo que a ferramenta de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), atualmente aplicada no processo avaliativo dos professores, alcançando os que atuam no Ensino Médio Integrado (ETIM), não confere a confiança e a fidedignidade exigida e necessária para fornecer o *status* real da produção acadêmica e o desempenho didático, de forma a produzir âncoras para a adoção de políticas e estratégias pedagógicas de melhoria do desempenho e consequente reflexo significativo no ensino-aprendizagem. No mesmo sentido, não reflete as atividades desenvolvidas nos eixos do ensino, pesquisa, extensão, inovação tecnológica, caracterizando-se como um instrumento não satisfatório, pois não atende ao propósito da avaliação como uma ferramenta de gestão de pessoas indutora de capacitação, capaz de possibilitar a valorização profissional e o desenvolvimento formativo docente, impactando diretamente na qualidade das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na melhoria do ensino-aprendizagem.

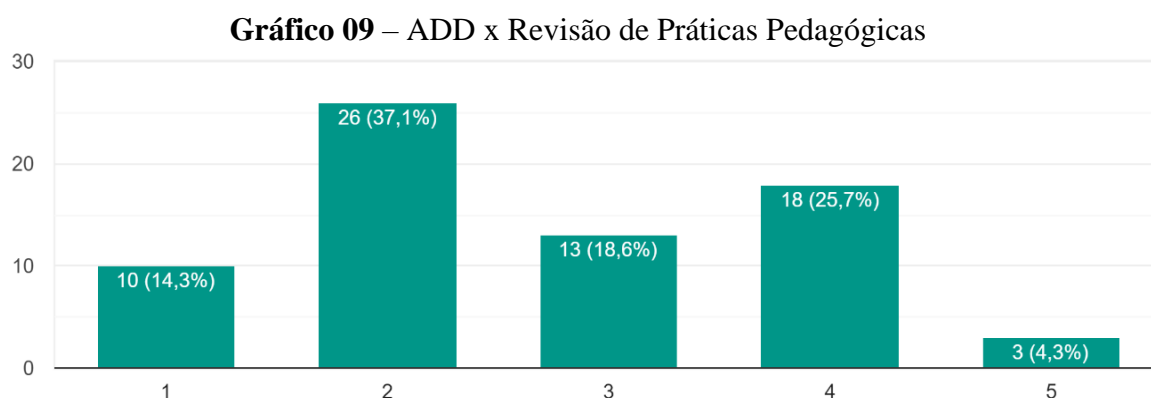
### 5.1.2 Fragilidades e oportunidades da ferramenta de ADD no IFPB

Para responder ao segundo objetivo específico, “Identificar as fragilidades e oportunidades da ferramenta de Avaliação de Desempenho Docente utilizada no IFPB – Campus João Pessoa”, estão dispostos nesta seção os resultados obtidos, por meio de gráficos, com suas conseqüentes análises e apreciações, conectando-os com a fundamentação teórica, conforme abordagem temática, na lógica quantitativa do estudo.

E, no viés qualitativo, novamente recorreu-se a análise de conteúdos apregoada por Bardin (2011 *apud* Sousa; Santos, 2020), na qual procedeu-se a avaliação dos dados obtidos na investigação, seguindo uma sistematização e organização, de modo que pudessem ser validados, perpassando as três etapas analíticas do processo.

Para a próxima questão, buscou-se entender se o processo de Avaliação de Desempenho Docente do IFPB, em voga atualmente, consolida-se como um instrumento estratégico para proceder a revisões de práticas pedagógicas por parte dos docentes, no intuito de perceber os pontos frágeis e as oportunidades de melhoria, como elementos balizadores para a formatação de políticas pedagógicas institucionais, alinhadas com as novas metodologias de ensino em voga nos sistemas educacionais contemporâneos.

O retrato da investigação apresenta-se no Gráfico 09.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Nesse quesito, o quantitativo de participantes que responderam também alcançou o planejado, ou seja, 70 respostas. Dentre estas, 51,4% manifestaram-se de forma contrária à afirmação, todavia, com 18,6% optando pela não concordância nem discordância, além de um índice de 4,3% de concordância plena.

Desta forma, assevera-se que um grupo considerável de professores enxerga que a Avaliação de Desempenho Docente (ADD), atualmente aplicada no IFPB – Campus João Pessoa, não se apresenta como um instrumento consolidado capaz de, estrategicamente, subsidiar as revisões de práticas pedagógicas necessárias a uma intervenção didática direta que impactasse no labor docente e, por consequência, na melhoria do ensino-aprendizagem, em especial, no Ensino Médio Integrado, qualificando, assim, o processo formativo do estudante.

Na leitura qualitativa do estudo, identificaram-se as impressões dos participantes, enxergando a ADD como instrumento revisor de práticas pedagógicas e metodológicas, tomando-se como exemplo essas duas narrativas abaixo:

Assim, na hora que a gente pede, com base em uma possível resolução, que professor atenda uma demanda mínima, um número X, a gente vai colher a informação do professor e vamos ter dados concretos de como está atualmente a parte dele do ensino. Principalmente quando traz as informações dos estudantes. Então, se o professor em sala de aula está com algum problema de relacionamento com o aluno, ele vai estar formalizado lá, colhido pelos estudantes essa informação. Então o que a instituição pode fazer com base nisso? Não é só um, são dois, três, dez professores. **Então por que não capacitar ou fazer campanhas ou fazer movimentos que trabalhem essa gestão social dentro de sala de aula? Hoje o professor está com dificuldade de material didático? Por que não vamos inserir capacitações para melhorar talvez um software específico, um app, um aplicativo, um aplicativo que a gente use para melhorar?** Uma aula específica de PowerPoint, por exemplo, enfim. Então, na hora que a gente colhe essas informações, o instituto tem todos os dados na mão. **Todos os dados na mão para**

**planejar, para capacitar o corpo do docente, entrar nas salas de aula para entender dos alunos o que está acontecendo.** Para saber da assiduidade, se o professor está chegando em sala de aula, se o professor não está. Então, é riquíssimo esse material. E sem fazer um trabalho extra por fora para procurar saber a mesma informação (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Essa avaliação de desempenho docente, na verdade, **somente poderia ser um instrumento eficaz, se realmente fosse capaz ter todos esses dados sistematizados, porque assim poderia montar estratégias de atuação, tanto no desenvolvimento formativo docente, como a capacitação docente, como nas metodologias a serem aplicadas, você iria ter um diagnóstico de como é, de como está, de como se encontra o seu professor, para que você pudesse, a partir dos gaps, vários gaps, pudesse ter uma atuação mais incisiva, mais específica, de modo que realmente você pudesse melhorar na ponta, que é o ensino-aprendizagem de sala de aula.** [...] Então, vocês só podem tomar, enquanto gerente de operações de uma instituição de ensino, vocês só podem operar, **vocês só podem melhorar a qualidade do ensino da instituição se você tiver esse banco de informações.** Então, a gente precisa, de forma genérica, **vamos dizer assim, ter um banco de informações para poder desenvolver as atividades e ter o acompanhamento mais de perto do seu quadro de professores.** Então, de forma nenhuma pode-se esquecer de que o banco de dados vai ser o definidor das ações e melhoria do ensino na instituição (Entrevistado 08 – Representante da CPPD, grifo nosso).

Pelas impressões destacadas, fica evidente que a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) constitui-se uma ferramenta essencial e estratégica de revisão de práticas pedagógicas e metodológicas. Entretanto, é um processo que requer uma fonte de informações fiéis advindas do sistema avaliativo, que aponte os *gaps*, os déficits de formação, as fragilidades pedagógicas e as lacunas metodológicas, para que, associado a ações de capacitação direcionadas, permita aos gerentes de ensino traçarem planos estratégicos junto ao corpo docente para a promoção de revisões das práticas pedagógicas, culminando no fortalecimento do ensino-aprendizagem e na formação humana e integral dos estudantes.

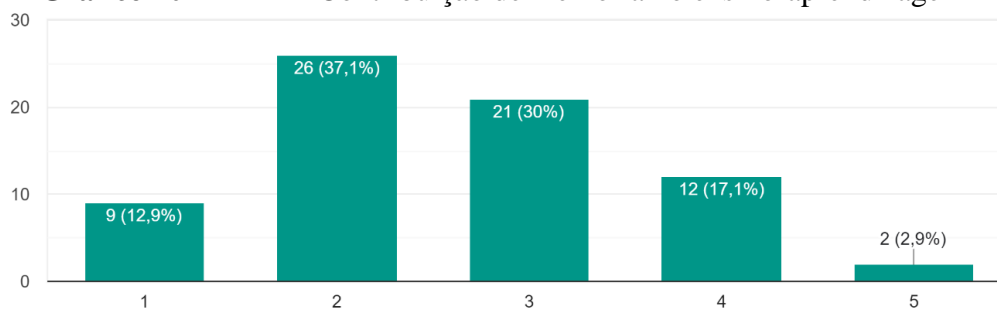
Na ótica de Fernandes (2008), um dos caminhos, que se presume adequado e correto, é o que utiliza a ADD como uma ferramenta de gestão de pessoas, capaz de impactar diretamente na qualidade das práticas pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento profissional e a melhoria na aprendizagem dos alunos. Nesse prisma, a ADD, como um instrumento estratégico de gestão de pessoas valioso para revisões de práticas pedagógicas, perquire a excelência da atuação acadêmica e a consequente melhoria do ensino-aprendizagem como diferencial formativo discente.

A Avaliação de Desempenho Docente (ADD), em qualquer formato adotado, exige que a organização implante uma cultura avaliativa e de revisão periódica das práticas pedagógicas, estabelecidas somente a partir do exercício cotidiano de todos os atores do processo avaliativo, dentre os quais, o profissional docente, como agente principal dessa mudança (Cerejo, 2016).

Na próxima questão, procurou-se compreender se o processo de Avaliação de Desempenho Docente do IFPB, na forma hoje praticada, reflete, de forma clara e notória, uma perspectiva de contribuição efetiva de melhoria ao ensino-aprendizagem, capaz de transparecer nos resultados formativos dos estudantes, numa concepção moderna alinhada ao mundo do trabalho

Da investigação, foram obtidos os resultados, exposto no Gráfico 10.

**Gráfico 10** – ADD x Contribuição de melhoria no ensino-aprendizagem



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Na questão acima, que repetiu o cenário das anteriores e foi respondida pelos 70 participantes, alcançou-se exatamente 50% deles, registrando suas impressões divergindo da assertiva, com a ressalva de que 30% ficaram na neutralidade da resposta, nem discordando nem concordando.

Ressalte-se que apenas 2,9% registraram respostas concordando totalmente com a afirmação, indicando, mais uma vez, que a prática avaliativa docente em vigência no IFPB transparece ser um instrumento ineficiente e ineficaz para fornecer indicadores à gestão da Instituição, de modo especial, aos gestores de ensino e pedagógicos, no intuito de poderem adotar estratégias e implementar políticas internas junto aos docentes, de modo a torná-los aptos para aplicar os melhores modelos pedagógicos, gerando melhoria do ensino-aprendizagem, e, conseqüente, da resposta socioeducativa para os alunos.

Da parte qualitativa do estudo, foram apontadas, pelos representantes gestores participantes, leituras do processo avaliativo no IFPB como contributo para a melhoria do ensino-aprendizagem, associando a impressão dos docentes quanto ao objetivo do trabalho, dentre as quais, destacam-se:

Em um processo de avaliação, eu entendo que **é um processo de construção, é um processo de via dupla**. Então, é uma análise crítica daquela situação, é uma leitura da realidade. Então, quando você faz uma leitura de uma realidade, você pode apontar alguns nortes para que se tenha um retorno para esse profissional, porque esse profissional ele tem que ser assistido. **É uma discussão que eu sempre tenho tido com meus alunos e a gente tem uma ideia do profissional, o professor,**

como se ele fosse um ente infalível. Mas, na verdade, é um profissional como qualquer um outro, que tem suas fragilidades, que tem suas dificuldades, que tem suas dificuldades, então esses processos avaliativos, eles vêm realmente para contribuir nessa noção. Eu vejo, às vezes, as pessoas vendo a valorização do professor apenas com a questão monetária ou, basicamente, com a de formação, mas na verdade a humanização desse professor, ele tem que gerar essa valorização, mas com uma construção dessa preocupação também com esse profissional, que ele tem apresentado muitos conflitos na relação, tanto ele colega, ele aluno, então para que essa avaliação ela venha constituir nessa melhoria, tanto do profissional como de um todo (Entrevistado 04 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**E a gente precisa pensar numa temporalidade para poder fazer esse processo avaliativo, para que a gente realmente... Na verdade, o que eu falo do processo avaliativo não do processo individual, mas sim desse compilado de informações com vários docentes sendo avaliados.** Então, se a gente tem aí ou algum programa ou alguma equipe que faça esse levantamento. "Ah, vamos trabalhar com isso de forma manual, vamos trabalhar a cada dois anos." Eu não sei, é uma coisa que a gente precisa definir, certo? **E aí a gente ter os nossos especialistas aqui, a gente tem o nosso Departamento de Articulação Pedagógica.** Então esse departamento, ele pode aí estar nos auxiliando a realmente fazer esse levantamento e nos apresentar para que a gente consiga analisar e estar dentro das nossas semanas pedagógicas ou eventos ou até durante o ano mesmo a gente criar capacitações, palestras, diversos aspectos que a gente possa estar ajudando o nosso docente. Mas sempre é importante destacar o desenvolvimento de um grupo especializado. Pode ser o nosso Departamento de Articulação Pedagógica, pode ser também o DIPPED, já que o documento ele vai trazer também aspectos da pesquisa, da extensão, da inovação e a gente ter esse debate para saber, não, olha, vamos trabalhar aqui nesse aspecto para que a gente consiga pegar esse grupo de docente e estar qualificando cada vez mais. [...] Então, realmente, se a gente for analisar e pensar no que a gente pode melhorar para o Ensino Médio Integrado, talvez a gente deva, ao desenvolver a nossa ferramenta, analisar essas variáveis e não só trabalhar com variáveis de produção, e sim trabalhar com essas variáveis pedagógicas, até com variáveis de relacionamento, de aluno/docente, porque a gente sabe que conflitos também ali entre docente e discente atrapalham no processo de ensino-aprendizagem. Então, é uma avaliação, é um instrumento avaliativo que precisamos pensar nele de forma para não apenas ter variáveis quantitativas de produção, e sim variáveis qualitativas também do desempenho pedagógico desse docente. **Eu acho que isso iria ajudar muito nesse trabalho do Ensino Médio Integrado.**" (Entrevistado 07 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Como eu lido diretamente com ciências exatas, que trata com medições. Então, a gente precisa de valores numéricos disso. **Você tem um quadro de professor que é atualizado com as novas tecnologias? Você não sabe dizer isso. Você conhece algum professor que já sabe trabalhar com aulas remotas? Você sabe de algum professor que tem algum recurso para se fazer apresentação hoje para um grupo de alunos em casa? Para você dá uma aula remota, você precisa entender como funciona a avaliação imediata, algum aplicativo. Então, os nossos professores precisam dessas informações.** Então, a escola, acredito eu, não sabe quantos professores sabem manusear o PowerPoint, por exemplo. A gente não sabe qual o nível de conhecimento de um professor com o SUAP, como pegar um documento, como transcrever uma aula, como apresentar uma lista de exercícios. **Então, esses conhecimentos que lá no banco de dados da instituição deveria ter essas informações do professor.** Então, só vai transformar essa ferramenta quando se tiver todos esses dados computados, de modo que a instituição somente poderá promover o gerenciamento de seu quadro docente e discente se tiver todas essas informações. [...] Então, vocês só podem tomar, enquanto gerente de operações de uma instituição de ensino, vocês só podem operar, vocês só podem melhorar a qualidade do ensino da instituição se você tiver esse banco de informações. Então, a gente precisa, de forma genérica, vamos dizer assim, ter um banco de

**informações para poder desenvolver as atividades e ter o acompanhamento mais de perto do seu quadro de professores. Então, de forma nenhuma pode-se esquecer de que o banco de dados vai ser o definidor das ações e melhoria do ensino na instituição** (Entrevistado 08 – Representante da CPPD, grifo nosso).

Os recortes acima apontam para um processo avaliativo docente que deve ser desenvolvido pela gestão com a participação do professor, a partir de um conjunto de informações dos docentes avaliados, compreendendo que o docente é um ser infalível, que tem suas fragilidades e dificuldades. E que, diante das lacunas identificadas na avaliação, o Departamento de Articulação Pedagógica (DEPAP), nos aspectos pedagógicos, das metodologias de ensino e dos relacionamentos discente/docente, e o Departamento de Inovação, Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão, Cultura e Desafios Acadêmicos (DIPPED), no campo da produção científica e das práticas inovadoras, possam se aproximar do conjunto de professores e auxiliar a gestão acadêmica da Instituição na formulação de políticas contributivas para a qualificação do ensino-aprendizagem, de modo particular no ETIM, sem prejuízo das demais modalidades.

Na visão de Floro e Dal Ri (2015), a avaliação revela-se o ato teleológico que não se desliga da ontologia do trabalho, e, nessa lógica, o seu sentido mostra-se para o trabalho docente como um ato emancipatório, considerando que o processo avaliativo e o produto da atuação acadêmica estão sob a regência principal dos professores. São eles que detêm uma autonomia relativa para indicar as rotas adequadas para selecionar, mediar e avaliar o compêndio de conhecimentos histórico-culturais que deverão ser levados aos alunos no processo de ensino-aprendizagem. E, nesse processo do labor docente, surgem as estratégias capazes de permear entre as massas o protótipo de cidadão que a sociedade almeja e que a escola auxilia a formar.

Nas diretrizes gerais estabelecidas no Art. 7º da Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b), para fins de Avaliação de Desempenho Docente da carreira EBTT, o parâmetro pilar a ser considerado nesta avaliação está consignado logo no Inciso I do citado artigo, que reporta a aferição da atuação no ensino básico, técnico e tecnológico, em todos os níveis e modalidades, observando normatização interna relativa à atividade docente na respectiva Instituição Federal de Ensino, quer seja reforçando a máxima do quão é fundamental o processo avaliativo docente em uma perspectiva contributiva efetiva para a melhoria do ensino-aprendizagem.

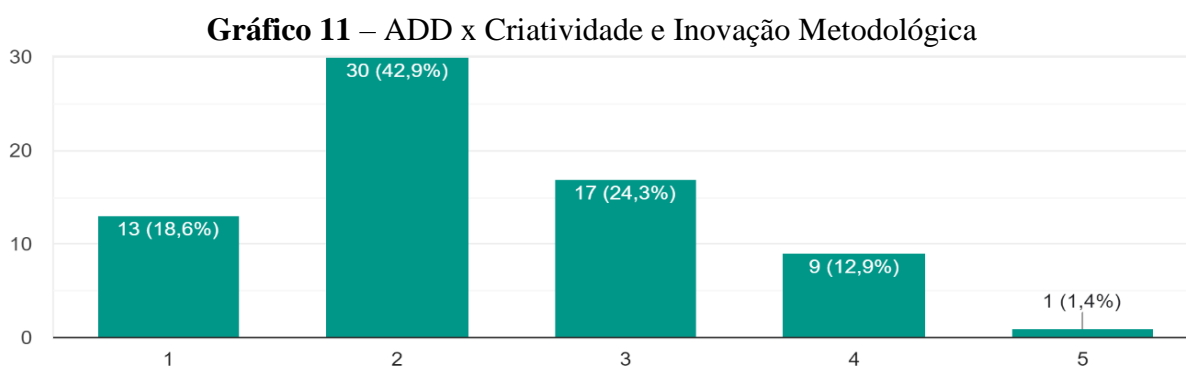
Corroborando esse entendimento, a partir das percepções dos atores principais do processo avaliativo, os professores, infere-se a imperiosa e urgente necessidade da



regulamentação interna com os critérios e procedimentos da Avaliação de Desempenho Docente (ADD) no IFPB, como forma de objetivar os parâmetros e subsidiar as políticas internas para, em primeiro plano, contribuir com a melhoria do ensino-aprendizagem.

Na asseveração seguinte, investigou-se o quanto o processo avaliativo docente, no modo hoje aplicado, incentiva a criatividade e a inovação de metodologias de ensino, aplicáveis aos estudantes do Ensino Médio Integrado, como forma de perceber quais as práticas metodológicas inovadoras em utilização pelo corpo docente da instituição, que possam ser replicadas sistemicamente.

Adiante, conforme o Gráfico 11, seguem os resultados.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Nessa abordagem, foram alcançadas as 70 respostas planejadas na amostra, das quais se registrou que 61,5% apontaram suas percepções divergindo da assertiva, ressaltando que 24,3% optaram para a neutralidade da resposta, não concordando nem discordando, além do desprezível percentual de 1,4% externando concordância plena.

Assim, mais uma vez, fica demonstrada a fragilidade da ferramenta de avaliação docente em voga na Instituição, não sendo sequer capaz de catalogar as metodologias de ensino usadas pelos docentes, a fim de que a gestão pudesse adotar, de forma ampla e sistêmica, aquelas que fossem apropriadas ao modelo de ensino-aprendizagem conectadas com a EPT e capazes de trabalhar em uma perspectiva humanista, centrando na inovação e criatividade.

Na investigação com os representantes gestores pesquisados sobre o tema, na qual se perquiriu o papel da avaliação docente como instrumento capaz de incentivar a criatividade e inovação metodológica pelos docentes, em uma perspectiva aplicável e desenvolvedora do ensino, em específico ETIM, registraram-se, a saber, algumas percepções:

**Para fazer essa conexão, literalmente, você tem professores que nunca foram treinados a fazer isso. Você vai ter que capacitar esses caras. E você vai ter que mostrar que ele fazendo isso, a aula dele vai ser melhor avaliada e ele vai melhorar sim o desempenho dos seus alunos.** A gente tem diversas metodologias hoje em dia. **Metodologias ativas, sala de aula invertida, diversas metodologias. E também tecnologia.** Infelizmente muitos professores ainda não usam tecnologia. Tem uma certa aversão à tecnologia. **Então você vai ter que capacitar esses professores nessas novas metodologias para que ele torne a aula mais atrativa para o aluno. Nosso aluno vive hoje no mundo digital** (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Então, teria várias ferramentas de práticas educacionais que poderiam ser associadas a esse processo avaliativo, como hoje o PIBID tem, que a gente tem que apresentar várias situações. **Pegar práticas que já existem no processo educacional e inserilas no processo avaliativo para que pudesse fazer com que o profissional se incentivasse com essas práticas para que, num todo, não ficasse apenas ficasse num processo avaliativo dentro de sala de aula** (Entrevistado 04 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Assim, eu não sei se no sistema de avaliação, em um sistema avaliativo, a gente conseguiria realmente colocar isso aí. Tem que ser uma política, na verdade, institucional, de incentivo à qualificação do docente, dos servidores de uma forma geral, para a melhoria do ensino- aprendizagem e atualização, na verdade. Não ficar parado no tempo, não querer dar aula com o mimeógrafo. É se atualizar. Então isso eu acho que independe do ensino avaliativo. **Agora, por sua vez, no momento que você coloca os atores para avaliar, os atores que participam da instituição, como os estudantes, como os pares, de repente, no critério de avaliação, um dos critérios pode se ter lá, para os estudantes, por exemplo, uma pergunta simples, se é utilizado alguma inovação, alguma atualização, alguma metodologia nova, alguma coisa, e que o docente, por sua vez, tenha ciência disso, que vai ser avaliado dessa forma. [...]** Mas, por outro lado, não adianta ter isso se a instituição não oferecer meios para que o docente consiga se qualificar, consiga se atualizar. Não adianta a gente só cobrar e a gente não dar meios para que o docente faça isso. Não adianta eu cobrar isso tudo e botar 20 horas para o professor de sala de aula. **O professor que está com 20 horas de sala de aula não vai ter tempo para se atualizar, mesmo que a instituição forneça.** Então a gente tem que ter um sistema avaliativo que cobre isso tudo, mas do outro lado, paralelamente, a instituição, a gestão como um todo, tem que contribuir, tem que deixar meios que permitam que o docente consiga se qualificar, se atualizar e **que consiga usar isso em seu processo avaliativo e melhore o seu desempenho, proporcionando um bom ensino para os estudantes.** E com isso o resultado vem mais na frente (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Tanto é que se a gente parar pra ver o que tem hoje, ele até tem lá a produção do material. Mas é tão antigo que é assim, produção do material de uma forma bem genérica, produção de apostila, sabe? **Então, se a gente realmente, essa produção de material, ou seja, qual for o desenvolvimento das metodologias, a gente solicite essas comprovações, solicite aí como é que você está fazendo, como você desenvolveu? Isso está interligado a algum projeto? Foi desenvolvido algum produto educacional em relação a esse material? Ele foi registrado em algum lugar? Então isso até incentiva o professor a registrar seus próprios materiais diferenciados de ensino.** Então o professor desenvolveu uma metodologia ativa, diferente para ensinar matemática. Muitas vezes ele desenvolve, mas ele não registra. E aí isso fica só ali para aquele professor. **Se a gente coloca isso nesse documento de avaliação de desempenho, isso pode ajudar até o docente a fazer os registros das suas produções.** E os registros dessas produções com qualidade, porque a gente precisaria dar uma pontuação também, fazer uma cobrança nesse processo de avaliativo diferente para essas ferramentas que são ferramentas desenvolvidas com inovação, com situações que possam dar um subsídio melhor e ajude o aluno no aspecto de ensino e aprendizagem. **Então a gente precisa**

**realmente revisitar esse documento, sabe, urgente, interligar essas metodologias de ensino aos projetos desenvolvidos pelos professores. Então é muita coisa realmente que a gente precisa estar mudando aí nesse documento** (Entrevistado 07 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Eu queria que você entendesse hoje a extrema necessidade das novas tecnologias na educação. Então a gente não pode esquecer isso de jeito nenhum. Já é parte do processo de avaliação. É cobrar. Cobrar de todos os professores uma mínima habilidade nisso. Porque senão... Eu já vi alguns alunos, já até orientei alguns colegas a fazerem capacitação. Por quê? É extremamente necessário hoje o conhecimento disso. [...] ...então, a extrema necessidade hoje de o professor ter habilidade de dominar essas novas tecnologias é fundamental. E como é que a instituição vai oferecer? Se tiver um banco de dados, se ela souber que há uma carência naquela área, então essa informação esse banco, essa formatação de avaliação, vai te fornecer todos esses dados e a escola vai ter um acompanhamento mais de perto do professor** (Entrevistado 08 – Representante da CPPD, grifo nosso).

Mais uma vez, comprova-se, nas respostas dos gestores participantes, que a avaliação docente é um instrumento que, se robusto e bem delineado, é capaz de extrair a realidade das criações, práticas metodológicas e as tecnologias em uso pelos docentes, as suas dificuldades, o nível de compartilhamento, as necessidades de treinamento, os reflexos na sala de aula e as metodologias mais adequadas ao contexto da EPT. Assim, a gestão terá um banco de dados que permitirá entender o grau de utilização das metodologias, promover capacitação individuais e coletivas, conforme o caso, e difundir as práticas de sucesso perante os docentes, o que, certamente, irá melhorar o desempenho acadêmico e, por conseguinte, o resultado dos estudantes em sala de aula.

Trazendo novamente à baila Fernandes (2008, p. 13), a ADD pode ser “um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica e da qualidade de ensino dos professores, gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos”. Nessa perspectiva, traduz-se em um poderoso instrumento de gestão capaz de qualificar o ensino-aprendizagem, bem como fomentar a melhoria contínua dos docentes, a partir de pontos fortes e oportunidades, que permitem a gestão e o próprio docente revisitar e aperfeiçoar a prática pedagógica, de forma direcionada, inclusive, alinhada às novas metodologias e às tecnologias aplicáveis ao contexto educacional.

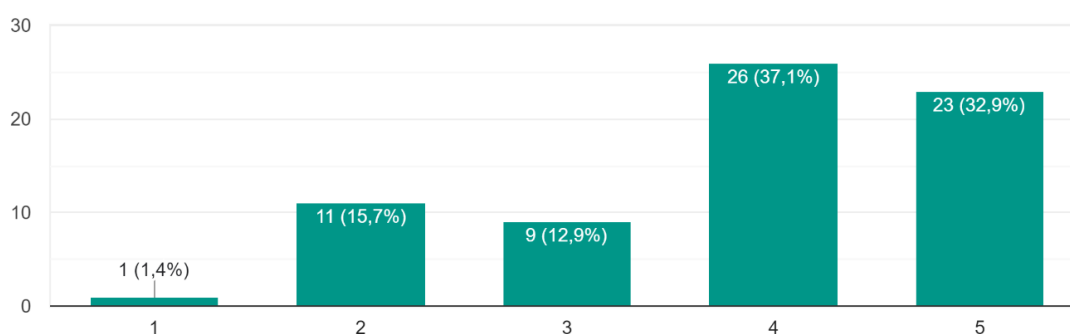
Nos sistemas de ensino vigentes no Brasil, quiçá no mundo, as metodologias de ensino requerem práticas pedagógicas inovadoras, alinhadas com as tecnologias digitais e capazes de possibilitar ao estudante, cada vez mais exigente, uma liberdade de atuação no processo de ensino-aprendizagem, a partir da conjugação das ferramentas educacionais disponibilizadas e a vontade de adquirir conhecimentos. A Educação Criativa é um exemplo de metodologia de

ensino, que recorre à criatividade como pilar central para a educação, a partir de objetivos pedagógicos definidos e relevantes, aproximando o estudante das necessidades exigidas pelo contexto socioeducativo no qual está inserido.

Na próxima assertiva, buscou-se entender qual o papel da Avaliação de Desempenho Docente vigente no IFPB, apurando se ela se constitui uma mera formalidade para fins de progressão e/ou promoção docente, em atendimento ao que prescreve o Plano de Carreira Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de que trata a Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b), ou se se revela um instrumento fidedigno avaliativo que possa desencadear estratégias gerenciais para realmente qualificar o desempenho docente e fortalecer as práticas pedagógicas de formação, em prol do ensino-aprendizagem.

Os resultados obtidos na apuração apresentam-se no Gráfico 12.

**Gráfico 12 – ADD x Formalidade Processual**



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Nessa assertiva, obtiveram-se as 70 respostas possíveis e planejadas na amostra, com 70% dos participantes da pesquisa manifestando-se de forma favorável à afirmação, além de registrar um percentual de 12,9% optando pela neutralidade, sem opção definida, nem concordando nem discordando, e uma irrisória fração de 1,4% pugnando pela discordância plena.

Por esses resultados, fica evidente e notório que o instrumento avaliativo docente do IFPB – Campus João Pessoa, adotado como a ferramenta de gestão de pessoas que se propõe a aferir o desempenho acadêmico dos professores, revela-se uma mera formalidade para fins progressão e/ou promoção funcional docente, somente para cumprir o rito legal estabelecido pelo Plano de Carreira Docente de que versa a Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b).

Sobre essa perspectiva, trazem-se a seguir as impressões dos participantes da pesquisa, na condição de gestores e atores do processo de Avaliação de Desempenho Docente no IFPB:

**Hoje, realmente, a avaliação não cumpre o papel principal. Ela é basicamente um mero requisito para a obtenção de progressão.** A gente não tem nenhum diagnóstico, nenhum feedback a partir dessa avaliação. Inclusive, **o formato que ela é feita hoje, ela mais se parece com um relatório de atividades, em que o docente apenas elenca a sua produção dentro daquele interstício de dois anos, do que propriamente uma avaliação,** já que a gente não tem ali nenhum conceito, média atribuída (Entrevistado 01 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

**Hoje está dessa forma. Infelizmente. [...] Primeiro, criar outro instrumento. Eu acho que esse é o ponto.** Para criar outro instrumento, aí você tem que trazer pessoas, seja da gestão de pessoas, seja docente, sejam pessoas para poder... Uma comissão, né? Isso aí tem que ser montado. Primeiro, uma comissão para poder começar a... **Primeiro também a regulamentar, ter uma resolução, onde se apontam os critérios de como deve ser feita essa avaliação para poder, por fim, ter um instrumento que atenda àquilo que a gente quer, institucionalmente, em termos de avaliação** (Entrevistado 02 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

Que eu acho é que seu trabalho é fundamental. **Porque aquele formulário de avaliação realmente não existe, não avalia praticamente nada. [...] Mas também faça desse formulário digital.** Facilite com que as pessoas se avaliem, se autoavaliem. Transforme em digital para que o aluno consiga também avaliar o professor de forma digital e fácil. Então, isso é fundamental no teu trabalho. **Esse papel aí que a gente preenche aí, como foi dito em uma das questões, é mera formalidade, não tem outra coisa, não serve literalmente pra nada.** Eu não ter o retorno nenhum. Mas é exatamente isso. Eu não tenho retorno nenhum daquilo. **Então, o seu trabalho, se você melhorar esse processo, você já está deixando uma grande contribuição no seu mestrado para a instituição** (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

100%. A cada dois anos ele vai acontecer. [...] Então, uma vez que a gente tem, primeiro, uma resolução, porque às vezes se colocar um papel sem nenhuma instrução, sem nenhuma formação, com dúvidas gigantes, isso assim, **coloca a formalidade acima de qualquer coisa. ‘Ah, vou ter que preencher esse papel aqui porque eu vou progredir.’ Ponto** (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Totalmente. Na verdade, não só concordo, eu vejo no dia a dia todos os docentes que passam lá para uma aprovação de um termo de avaliação. **Todos, não vou dizer todos para não generalizar, mas a maioria tem isso na cabeça, que é mera pró forma aquilo ali, que alguns inclusive dizem que não deveria nem ter, deveria ser automático.** A DGDP já deveria já dar automaticamente a progressão (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

[...] a gente fazer um documento que realmente reflita o que é a nossa instituição. **Então, nossa instituição não é a universidade. Então, ela não deve ter os mesmos parâmetros avaliativos que tem na universidade. A nossa instituição é um instituto federal.** Então, assim, nós precisamos realmente fazer um estudo que a gente **consiga captar ali no nosso processo avaliativo o que, de fato, a instituição quer para o perfil do profissional que esteja aqui dentro.** Então, eu realmente vejo como muito importante isso e é um processo que a gente precisa estar debatendo com toda a comunidade. E digo mais assim, até o que a gente já tem hoje, antes de formular esse documento, na minha visão, a gente precisaria, até para não, essa coisa que a gente já colocou aqui, **é um mero pro forma, é preencher para poder o docente conseguir progredir** (Entrevistado 07 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**A gente está simplesmente cumprindo uma tabela. Tem que fazer avaliação? Tem. Mas a avaliação em si, como avaliação, ela não reflete o que realmente a gente tem na instituição. Então, eu preciso de fazer uma avaliação e que essa avaliação me dê um retorno para a instituição. E também, claro, para o próprio**

**docente. Então, o fundamental, nesse caso, é de que a gente tem uma avaliação com seu formalismo, mas que a gente precisa ter para efeitos educacionais, a gente precisa ter o quadro de informações, o banco de dados de informações com maior esclarecimento e precisão do que é que está sendo feito. Porque a gente não tem como acompanhar o desempenho acadêmico de um professor se a gente não tem nenhum dado a respeito dele (Entrevistado 08 – Representante da CPPD, grifo nosso).**

Na visão dos gestores, quer seja, da gestão de pessoas ou de ensino, fica reforçada a primeira impressão de que o formulário avaliativo docente, atualmente utilizado no IFPB, não cumpre seu papel principal, não avalia adequadamente a realidade docente, servindo apenas para cumprimento do rito formal para fins de concessão de progressão e/ou promoção a cada dois anos. Aponta também para uma lógica de relatório de produção, sem comprovações, avaliando sem critérios pré-definidos, sem resolução interna o respaldando, por meio de um formulário de papel, que, praticamente, não avalia nada, com a ideia de progressão automática. Para os gestores, impera a criação de um novo instrumento, calcado em resolução que o regulamente, em formulário digital, e compreendendo que os parâmetros avaliativos de Instituto Federal diferem dos das Universidades e devem retratar o perfil do nosso docente, assim como produzir efeitos educacionais à instituição e aos estudantes.

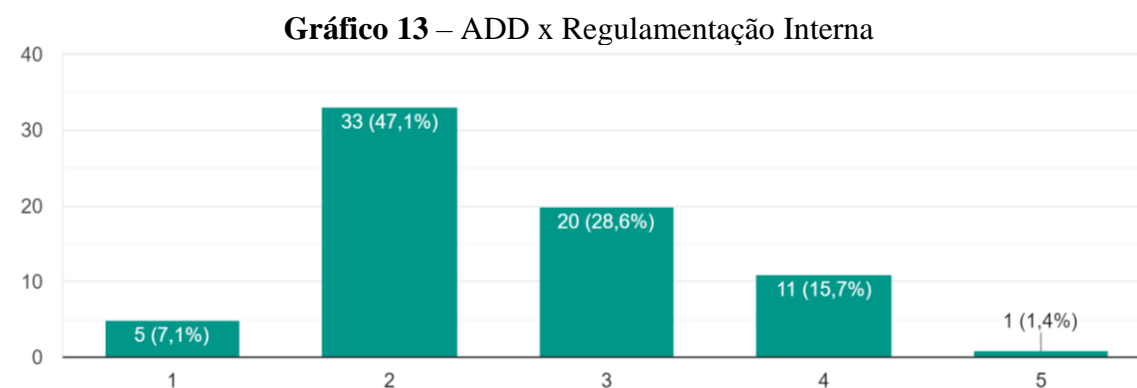
Nessa lógica, a ADD não cumpre o seu papel essencial, quer seja ser um indutor de ações de capacitação docente; servir de subsídios para a adoção de estratégias gerenciais com vistas à melhoria das práticas pedagógicas e revisões metodológicas, e subsidiar a implementação de políticas públicas internas de intervenção didática capaz de impactar diretamente no desempenho docente e, conseqüentemente, no aprimoramento contínuo do ensino-aprendizagem.

Como se vê, seguindo os preceitos de Fernandes (2008), o processo de ADD no IFPB, a partir do lócus Campus João Pessoa, segue o caminho da formalidade legal, burocrática e administrativa, cumprindo somente o rito do processo de progressão e/ou promoção funcional, conforme o caso, não agregando valor, nem produzindo qualquer influência positiva ao docente nem à instituição, não gerando impacto na qualidade do ensino, revelando-se um desperdício de tempo e recursos financeiros, produzindo apenas dividendos individuais.

Corroborando esse entendimento, na lógica apresentada por Balassiano e Salles (2005), a ADD no IFPB constitui-se um processo deslocado de um sistema abrangente e integrado, assumindo um caráter individualizado, desconectado com o todo avaliativo, transformando-se apenas em um procedimento meramente burocrático e padronizado para responder às questões cartoriais da gestão de pessoas, deixando de ser uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento formativo profissional e organizacional.

Na proposição subsequente, instigou-se cada participante para saber qual o grau de conhecimento da regulamentação interna que estabelece os critérios e procedimentos da Avaliação de Desempenho Docente (ADD) para fins de progressão e/ou promoção funcional, conforme o caso, haja vista que são usuários e beneficiados direto do processo.

Para ilustrar, os dados obtidos estão dispostos no Gráfico 13.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Nesse quesito, novamente, todos os participantes da amostra consignaram respostas, ou seja, as 70 previstas. Da abordagem, obteve-se que 54,2% deles discordam da afirmação, com o registro de 28,6% de neutralidade, conjugado a 1,4% apenas de concordância total.

Diante desses percentuais, pode-se inferir que o corpo docente do IFPB, a partir do Campus João Pessoa, desconhece a regulamentação interna regente do processo avaliativo docente, o que nos leva a compreender que os docentes avaliados participam da avaliação sem conhecer os critérios e procedimentos que disciplinam as progressões e/ou promoções funcionais docentes, ou seja: ignoram objetivamente os eixos, as áreas, os atores do processo e as pontuações necessárias para lograr êxito no desenvolvimento de carreira, sintetizando-se apenas aquele formulário atualmente utilizado para essa finalidade.

Nessa linha, reforça-se a tese de que o sistema de avaliação docente do IFPB cinge-se somente a cumprir o rito formalístico a cada dois anos, sem observar regras objetivas, transparentes e definidas pelo escopo legal que regem a matéria no âmbito interno.

Adiante, vejamos os recortes trazidos pelos representantes gestores sobre a regulamentação interna da ADD no IFPB:

Com relação ao formulário de avaliação que é adotado hoje no IFPB, que é um formulário padrão para todos os campus, eu acho que ele é um pouco pobre de informações, ele não retrata de forma clara e objetiva o real desempenho do docente, uma vez que, **até por falta de uma regulamentação interna, a gente não tem parâmetros qualitativos e quantitativos que possam subsidiar essa avaliação,**

por exemplo, uma pontuação mínima que deve ser atingida, um critério que é atribuído, dependendo de um conceito, enfim. [...] **De fato, não existe atualmente nenhuma regulamentação interna que trate nem do processo de avaliação de desempenho docente**, nem tampouco do estágio probatório (Entrevistado 01 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

Mas eu acho que hoje, a preço de hoje, **tem que haver o comprometimento institucional para iniciar a regulamentação dessa avaliação**. Porque enquanto não se reunir, não formar um grupo de trabalho, **de cima para baixo, e houver esse comprometimento para botar isso para frente**, para fazer com que esse instrumento seja reconstruído. Ele tem que ser reformulado. [...] **...até onde eu sei, não tem nenhuma resolução, nenhum regulamento**. Aí eu fui até atrás e disse "não". É possível que eu não saiba. Então, não tem. **Agora, já há muito tempo que se vem falando, a gestão de pessoas da reitoria, tentando começar a mexer nisso, mas até hoje não foi feito** (Entrevistado 02 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

Eu não conheço nenhuma resolução interna, porque o contato do nosso docente é simplesmente com aquele formulário. **Então, hoje em dia, não conheço essa resolução** (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Não. Não. Não. Não conheço e não sei se está dentro dessa normativa aqui, mas vou elencar uma situação que para mim é o estágio probatório. Eu não fui avaliado. Eu tenho 11 anos na instituição e nos meus três primeiros anos eu não tive nenhum processo avaliativo e colegas que eram de outros institutos passavam por esse processo de seis meses. **Não tenho nenhum conhecimento dessa regulamentação interna baseada nessa lei 12.772/2012 e da portaria 554/2013. Posso ser por desconhecimento próprio** (Entrevistado 04 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Até o momento eu desconheço**. [...] Fora a forma de se avaliar, de colocar isso dentro do sistema, lincar com as produções registradas dentro do nosso sistema, **essa resolução precisa trazer, a meu ver, orientações do que você tem que fazer como mínimo, talvez como máximo, dentro daqueles limites das atribuições docentes. Quantos pontos de pontuação você tem por pesquisa, por coordenação, por participação, por orientação? Quantos pontos você tem por extensão? Quantos pontos você tem por proferir uma palestra, por uma capacitação interna, de ouvir as capacitações aqui, de, enfim, de ter um livro, né? Produzir um livro. Enfim, eu acho que tem que ter, até para balizar, quem está produzindo, quem está se capacitando quanto quem está avaliando**. Porque às vezes você fica ali daqueles dois anos no mesmo momento, na mesma área de conforto, zona de conforto, porque sabe que daqui a dois anos, atualmente, a progressão vai acontecer. Independente de se você se capacitou, independente se você contribuiu para a educação ou não, ela vai acontecer. Atualmente está dessa forma. **Quando a gente tem um documento que sabe que, para eu progredir, para eu avançar na minha carreira, eu tenho que fazer isso, isso, isso, aquilo, aí eu vou produzir, eu vou ser mais eficiente na atividade** (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Não, não. **Se tem, eu realmente desconheço e a gente realmente precisa ter uma normativa para isso, porque do jeito que está realmente, está sendo um documento automático**. Isso não é positivo para ninguém, não é positivo para a instituição e nem é positivo para o desenvolvimento do próprio docente. **Porque a partir do momento em que ele precisa de uma avaliação de desempenho para uma progressão, isso vai fazer com que esse professor se dedique mais dentro da instituição e ganha todo mundo. Ganha o professor que se qualifica, ganha os estudantes e ganha a instituição** (Entrevistado 07 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Se a gente tem algum processo de avaliação já definido pelo conselho superior, eu não conheço ainda**. Então, se houver alguma normativa, alguma coisa, está faltando mais, acredito eu, um pouquinho de divulgação. [...] Por esse diálogo aqui,



por essas últimas falas nossas aqui, **fica mais ou menos latente que a gente não tem essa resolução interna e que esse formulário que hoje a gente aplica, na verdade, ele não tem um lastro legal para poder se aplicar**, porque na verdade a gente tem esse formulário, ele deriva de pelo menos quase 15 anos para trás, que é o mesmo formulário, e a gente tem uma norma que é de 2012, uma portaria do MEC que definiu os parâmetros em 2013, ou seja, há 10 anos dessa definição desses parâmetros (Entrevistado 08 – Representante da CPPD, grifo nosso).

Dos relatos, depreende-se que os usuários do processo avaliativo, na condição de gestores e chefes imediatos, desconhecem qualquer resolução do Conselho Superior do IFPB regulamentando internamente a ADD, estabelecendo parâmetros qualitativos e quantitativos que possam subsidiar a avaliação, ancorados na Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b) e na Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b). Indicam ainda que deve haver um comprometimento institucional para estabelecer essa regulamentação, para que, assim, a Instituição possa se balizar, identificando quem está produzindo, quem está se capacitando, quem precisa de capacitação, como também aqueles que estão na posição de avaliador, a partir de parâmetros claros e objetivos respaldados legalmente.

Para Pontes (2005), a ferramenta de avaliação deve estar conectada a um programa de gestão de desempenho, com critérios e regras disciplinadas pela organização. Ora, nesse sentido, sem regras nem critérios de avaliação, o sistema de avaliação docente, como é o caso em análise, não cumpre sua finalidade essencial de ferramenta de gestão de pessoas, que possa subsidiar políticas internas capazes de favorecer o desenvolvimento de carreira e, ao mesmo tempo, contribuir com a melhoria do ensino-aprendizagem, em maior grau no Ensino Médio Integrado.

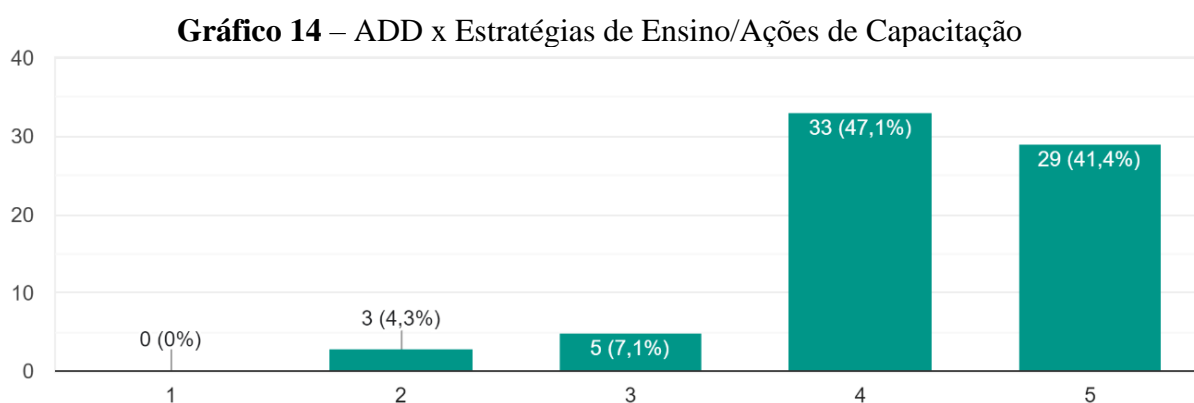
Aqui não se está falando de escolha, de conveniência e de discricionariedade, mas sim de imposição legal. A Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b), que estabelece o plano de carreira docente aos professores dos Institutos Federais, dentre outras carreiras, impõe, no seu Art. 14, como requisito para o desenvolvimento na carreira, para fins de progressão e promoção funcional, a aprovação em processo de avaliação de desempenho. E, no seu parágrafo 4º, indica que as diretrizes gerais para este processo de avaliação de desempenho serão estabelecidas em ato do Ministério da Educação, atribuindo aos conselhos superiores competentes, no âmbito de cada Instituição Federal de Ensino regulamentar, os procedimentos do referido processo (Brasil, 2012).

A parte que cabia ao Ministério da Educação foi realizada em junho de 2013, em pouco menos de seis meses da publicação da lei regente. As diretrizes foram estabelecidas pela Portaria MEC nº 554, de 20/06/2013 (Brasil, 2013b), o que, pelos achados da pesquisa, atestando o elevado grau de desconhecimento dos critérios e procedimentos do processo

avaliativo docente, corrobora a tese de que não há, até a presente data, regulamentação interna estabelecida pelo Conselho Superior do IFPB, disciplinando o sistema de avaliação de desempenho docente.

Adiante, procurou-se obter dos docentes participantes se o instituto da avaliação de desempenho deve ser uma ferramenta que sirva de subsídio para adoção, por parte da gestão da instituição, de estratégias e de ações de capacitação e treinamento, com o fito de qualificar a atuação docente nos espaços acadêmicos formais e não formais, em prol da formação do estudante.

O Gráfico 14 retrata os dados obtidos.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Nessa assertiva, repetiram-se as 70 respostas possíveis e previstas conforme amostra, em que que 88,5% registraram suas percepções concordando com a preposição, salientando que apenas 7,1% optaram por nem concordar nem discordar, pautando-se pela neutralidade, e que não houve registros de respostas discordando plenamente da assertiva.

Pelos números registrados, há uma evidente indicação do elevado nível de importância do processo avaliativo docente como uma das fontes primárias subsidiadoras de intervenção e de adoção de estratégias no campo didático-pedagógico e de desenvolvimento de ações de capacitação e treinamento docente, como políticas internas que certamente reverberariam, em última forma, na melhoria do ensino-aprendizagem, a partir de uma compreensão de que os espaços acadêmicos formais e não formais são ambientes interativos que podem contribuir positivamente.

Na mesma linha, pelos relatos obtidos nas entrevistas com os representantes gestores sobre a temática, nas quais se buscou vislumbrar a ADD como um instrumento fomentador de estratégias pedagógicas e de ações capacitadoras docentes, observou-se o seu grau de relevância para qualificação do ensino-aprendizagem, assim apresentados:

Quanto mais informação a gente tem, aí eu vou falar em nível de gestão de pessoas e a nível institucional também, a gente consegue, primeiro, olhar o todo, **a gente consegue montar estratégias de trabalho, traçar linha de trabalho dentro daquilo que realmente a gente está necessitando e não simplesmente ficar criando estratégias ou reproduzindo padrões ou padrões de capacitações ou padrões de ações que para aquele momento já não servem mais. Porque os professores mudam, os estudantes mudam, a dinâmica muda** (Entrevistado 02 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

**De posse desses dados, a instituição pode direcionar ações de capacitação, de cursos, de tudo, na área de extensão, na área de pesquisa, na área de formação acadêmica, de tudo, de tudo. Então, tem que ter esses dados para poder direcionar as ações e direcionar a parte financeira da instituição para isso. [...] Então você vai ter que capacitar esses professores nessas novas metodologias para que ele torne a aula mais atrativa para o aluno. Nosso aluno vive hoje no mundo digital. Vive grudado em um smartphone que dá infinitas possibilidades para ele. E quando ele entra na sala, que é a mesma sala de aula de 1800, no mesmo formato de ensino, não está certo** (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Então, a gente não pode analisar a coisa só de um viés. **Então, esses dados coletados nesse processo avaliativo, eles vão fomentar tanto a capacitação docente como também estruturar a leitura desse processo, o desempenho docente com o processo de ensino-aprendizagem. A gente não consegue separar essas duas situações. Um professor capacitado, um professor motivado, um professor humanizado, ele gera uma situação... Tem vários dados em relação a isso que o processo de ensino e aprendizagem tem melhorado bastante. Isso eu estou falando apenas na melhoria do professor, mas os setores que lidam com ensino-aprendizagem podem muito bem usar essas informações também para nortear essa relação tanto didática como conteudista básica. Então, tem várias ferramentas que podem ser utilizadas no processo** (Entrevistado 04 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

E eu acho que aí esses **elementos que você vai extrair da avaliação, os gerentes do ensino precisam realmente, a partir deles, planejar ações observando o plano de futuro de cada docente, mas principalmente de como você vai estar formando o seu aluno para que ele enverede no mundo do trabalho** (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Você com esse instrumento avaliativo em mãos e você conseguindo avaliar esse docente, você consegue ali **perceber algumas fragilidades para poder tomar decisões. Mas realmente você tocou no assunto, que veja que como até uma entrevista, que isso não tem a ver com o seu trabalho em si, mas isso vai dando ideias a gente. É muito positivo que a gente faça um diagnóstico desse tipo para poder verificar aqui dentro da instituição quais os professores que precisam de um complemento formativo nessa linha pedagógica. Inclusive, a partir do momento em que a gente faz uma avaliação de maior qualidade, isso realmente ajuda a gente pensar nessas coisas, porque hoje esse documento, a gente só recebe ali vem a pontuação e encaminha. Nem sequer pela forma pela qual esse documento está organizado, a gente consegue avaliar, olhar para ele e dizer assim, "caramba, esse docente está precisando de uma formação aqui ou ali" ou a gente comparar "poxa, deixa eu olhar aqui, esse professor atua onde? Ele atua no médio, ele atua no superior, poxa, pra ele atuar no superior ele precisa ter um perfil X, ele não tem, na avaliação do desempenho dele, ele não traz aqui, ferramentas que fazem com que esse professor tenha um requisito para estar dentro da sala do ensino superior** (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Essa avaliação de desempenho docente, na verdade, somente poderia ser um instrumento eficaz, se realmente fosse capaz ter todos esses dados sistematizados, porque assim **poderia montar estratégias de atuação, tanto no desenvolvimento formativo docente, como a capacitação docente, como nas metodologias a serem aplicadas**, você iria ter um diagnóstico de como é, de como está, de como se encontra o seu professor, para que você pudesse, a partir dos gaps, vários gaps, pudesse ter uma atuação mais incisiva, mais específica, de modo que realmente você **pudesse melhorar na ponta, que é o ensino-aprendizagem de sala de aula** (Entrevistado 08 – Representante da CPPD, grifo nosso).

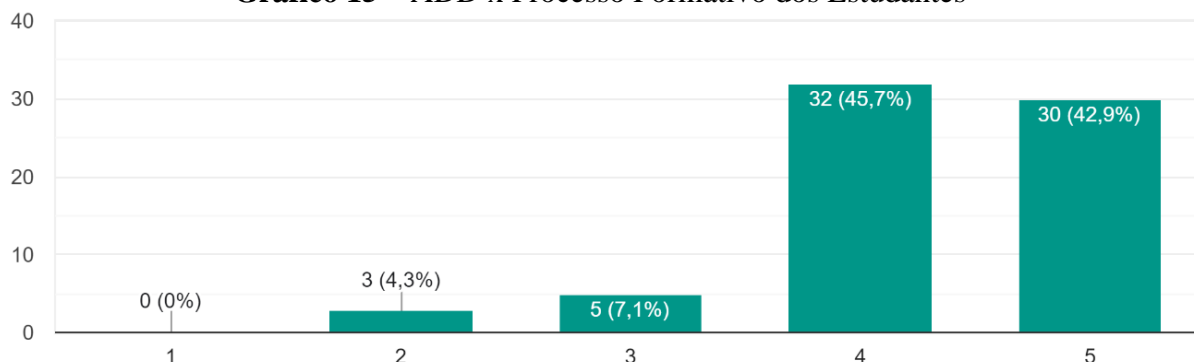
Pelos trechos transcritos acima, a tese de que o sistema avaliativo docente é uma ferramenta indispensável para fomentar estratégias pedagógicas e formatar ações de capacitação para os professores fica comprovada e atestada como essencial ao processo de ensino-aprendizagem, visto que subsidia a criação de estratégias de trabalhos alinhadas com a necessidade docente, abandonando padrões pedagógicos e de capacitação que não servem mais, pois os professores são outros, os estudantes mudam, e, por derivação, a dinâmica de aprendizagem, também. Os dados provenientes da avaliação servirão para identificar as fragilidades e direcionar ações específicas de capacitação, qual seja na área de pesquisa, extensão, formação acadêmica e nas novas metodologias de ensino que tornam a aula mais atrativa para o aluno, o qual vive hoje no mundo digital. Noutro viés, o processo avaliativo permitirá aos gestores de ensino planejarem ações, observando o plano de futuro de cada docente, mas, principalmente, identificará como está formando o seu aluno para que ele enverede no mundo do trabalho.

Novamente, segundo Pontes (2005), a ferramenta de avaliação, além de estar alinhada a um programa de gestão de desempenho, deve ser norteadada, além de outros, pelos seguintes objetivos: tornar dinâmico o planejamento organizacional; alcançar melhorias no aspecto da produtividade, qualidade e satisfação dos usuários; comprometer as pessoas com as metas e resultados da organização; servir como balizador para levantamento de necessidades de treinamento e desenvolvimento. Nessa esteira, adoção de rotas estratégicas de ensino e oferta de ações de capacitação coadunam-se com os objetivos retrocitados, que poderiam ser adotados a partir de um sistema de avaliação consistente e fidedigno, do qual, hoje, o IFPB é carente.

Para a questão seguinte, buscou-se entender, na percepção dos professores, atores principais do processo formativo dos estudantes, a grau de importância da ferramenta de gestão Avaliação de Desempenho Docente (ADD) como elemento auxiliar da formação do cidadão, além dos componentes curriculares técnicos e propedêuticos, que contribuem na construção de um ser humano crítico e reflexivo, em uma perspectiva de formação integral, unitária e omnilateral, como premissas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Essa percepção está disposta no Gráfico 15.

**Gráfico 15 – ADD x Processo Formativo dos Estudantes**



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Nessa questão, obtiveram-se, de forma similar às anteriores, as 70 respostas possíveis da amostra. Dentre estas, 88,6% pugnam pela concordância com a assertiva, com registro de somente 7,1% optando pela neutralidade da resposta, posicionando-se pela indiferença, e sem registro de respostas opinando pela sua discordância total.

Diante desses resultados, verifica-se que o corpo docente do IFPB, a partir do lócus Campus João Pessoa, compreende que o sistema avaliativo docente representa uma importante ferramenta de gestão capaz de auxiliar positivamente no processo formativo dos estudantes, entendendo que, além dos conhecimentos técnicos e propedêuticos, deve contribuir para a formação de um ser humano, com base crítica e reflexiva, ancorado nas premissas da EPT, para encarar o mundo do trabalho.

Nesse viés, destacaram-se, abaixo, as impressões dos gerentes atores do processo avaliativo docente no IFPB, de modo a reforçar a importância fundamental da ADD no processo de desenvolvimento do docente pela ótica formativa cidadã, humana, omnilateral dos estudantes associada ao exigível mundo do trabalho em voga na sociedade vigente.

Assim. Essa evolução que eu falo, em a gente mudar a sala de aula, não é só a questão de você ter a tecnologia aplicada. **A questão é assim, cara, quando você pega uma aula de História, até mesmo uma aula de Sociologia, qualquer área, e eu acho fundamental que essas disciplinas ainda continuem na nossa base de formação.** Na nossa época a gente tinha o que? Educação Moral e Cívica, Sociologia, OSPB. Então a gente tem algumas coisas que são importantes. Mas eu acho assim, o professor é um exemplo do aluno. Cara, o professor se espelha em você. Se espelha na sua forma de agir, se espelha na sua forma de chegar no horário correto, de fazer todas as coisas corretamente. Você se torna um espelho. Então isso é fundamental. **Não adianta você ter tecnologia e não ter o ser humano por trás dessa tecnologia. Também a questão de você usar essa sala de aula, usar essas novas metodologias. O trabalho em grupo, o trabalho colaborativo, os projetos de extensão vinculados à sociedade. Então, você criar, criar um cidadão. Você**

**não vai criar um robô.** Então, assim, a tecnologia, ela é perigosa, porque nos torna mais frios (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Como eu disse anteriormente, a função da instituição não é apenas informativa, ela tem um cunho formativo.** Então a gente tem a formação geral, que essa formação é quase toda feita por licenciados. **Então, os professores que são licenciados têm uma formação voltada para a formação de alunos, certo? Mas a gente também tem uma contribuição de muita da área técnica.** E essa área técnica, quando faz essa integração, ela fica bem harmoniosa. Mas se a gente olhar apenas o lado técnico, a formação técnica, ela perde um pouco dessa formação pedagógica, dessa formação do todo. Então, seria interessante também um olhar da instituição para que esses profissionais técnicos tivessem uma leitura mais próxima daquilo que é uma licenciatura. Então, a gente nota muito isso nas discussões do olhar, da relação, do intuito. **O pessoal técnico tem muito a leitura informativa. Esquecem também o papel formativo** (Entrevistado 04 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Uma vez que a gente colher as informações dos discentes, as informações dos alunos, talvez perguntar para colher isso que se está querendo ouvir. Se aquele professor está, de certa forma, ajudando nessa formação cidadã.** E a partir daí, gerar dentro do instituto temas, debates, palestras, capacitações. Porque, assim, a área técnica, por exemplo, sou da área técnica. **Não tive licenciatura, não tive pedagogia, não tive didática, não tive currículo na minha formação acadêmica.** Então, a minha formação é a área técnica. Então a gente chega para dar aula no instituto, da área técnica. **Então, muitas vezes a gente chega e vai para a sala de aula. Vai. Toma teu rumo. Vai para a sala de aula. E chega lá e se depara, traz experiências, às vezes, da maternidade, às vezes de um irmão, às vezes de outra pessoa que não é didática. Mas não é porque não quer ou porque quer fazer daquele jeito. É porque não tem a experiência ainda** (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Então a instituição, pela lógica, pela premissa da educação profissional, ela tem essa lógica de auxiliar na formação do ser humano, do cidadão, do ser humano integral, omnilateral e tal, ele tem esse papel de auxiliar.** [...] os gerentes do ensino precisam realmente, a partir deles, planejar ações observando o plano de futuro de cada docente, mas principalmente de como você vai estar formando o seu aluno para que ele enverede no mundo do trabalho. [...] **a gente precisa que nesse sistema avaliativo de desempenho docente, nessa ADD, né, precisaria ter lá, realmente, a participação do estudante** (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Porque de cara, a partir do momento que você coloca uma avaliação de desempenho mais qualificada, isso vai fazer com que o professor busque sua melhora. Esse é um ponto que já é de início. **Então, a partir do momento que eu busco uma melhora pra mim, porque eu preciso aqui me qualificar para na avaliação de desempenho eu poder progredir, isso vai refletir dentro da minha sala de aula.** Esse é um ponto. **Um outro ponto é, que a gente já discutiu também hoje, como que a gente vai se utilizar desse documento? [...]** Mas se a gente tem uma avaliação realmente, se a gente coloca esses aspectos avaliativos em um formato que a gente possa identificar o que é que o nosso corpo docente a gente precisa melhorar e a gente capacita ou quando a gente não capacitar, a gente, no mínimo, dar um feedback ao docente pra dizer “olha instituição a gente não tá com condições, por exemplo, eu não falo nem questões financeiras, mas é toda uma questão de viabilidade mesmo do processo. A gente não está com viabilidade de fazer essa formação para esse momento, mas, pela nossa avaliação, você melhoraria aqui para você o seu trabalho, se você melhorar no aspecto A, B, C. [...] No segundo momento, é tipo "agora eu vou em busca de melhorar isso aqui". Então a chance de eu querer melhorar sabendo que eu preciso melhorar, ela é muito maior do que quando eu não sei. Então é um ponto que eu acho que a gente não colocou lá no início, mas quando a gente vem debatendo,

conversando, as perguntas vão chegando, as ideias vão vindo e **esse feedback, eu vejo que nesse processo avaliativo ele é fundamental. Então, além de mudar o documento, a gente precisa ter o cuidado de repassar para o docente o feedback do processo avaliativo. Eu acho que isso vai ajudar muito no desenvolvimento pedagógico como um todo** (Entrevistado 07 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

[...] falando sobre as ciências humanas e as ciências exatas. As duas não podem ser desvinculadas. **A gente precisa muito das ciências humanas onde se trata do ser humano como ser humano.** E aí, a partir desse ser humano ele vai dominar as ciências exatas, exatamente quando ele começa a enxergar a necessidade do humanismo. **Então as novas tecnologias só vão melhorar quando o ser humano melhorar como ser humano. Então a necessidade é extrema de se ter hoje uma ferramenta que se possa prestar a isso, o lado humano na avaliação. Então, a gente está olhando só valores numéricos e está esquecendo os valores afetivos da avaliação** (Entrevistado 08 – Representante da CPPD, grifo nosso).

Frente às sinalizações trazidas pelos gestores, há de se ressaltar o importante destaque para as ciências humanas no processo formativo dos estudantes, ilustrado pelos componentes curriculares história e sociologia, entendendo que somente a tecnologia não formata cidadão, fazendo-se necessário formatar o ser humano. E que, pela lógica da EPT, a Instituição tem um papel auxiliar na formação do cidadão, do ser humano integral e omnilateral. Nessa premissa, a ferramenta de avaliação tem que ultrapassar a questão quantitativa/numérica e consignar parâmetros que contemplem o lado humano, os valores afetivos da avaliação, com a participação do estudante e *feedback* aos avaliados. Outro ponto destacado pelos entrevistados foi a função formativa da instituição, em muito atribuída aos docentes licenciados, quase todos atuando na formação geral. Todavia, ressaltou-se a contribuição da área técnica nesse processo formativo dos estudantes, apontando-se a necessidade de articulação entre as áreas técnica e formação geral, no intuito de sanar uma lacuna de formação pedagógica que só alcança os licenciados.

Nessa lógica, defende Ramos (2014) que a integração de conhecimentos técnicos e propedêuticos no currículo depende da postura docente, podendo cada um, a partir de seu lugar, pensar na possibilidade de atuação conjugada e articulada, de modo que os professores da formação geral, como também da formação técnica e profissional, concebam seus processos de produção das respectivas áreas profissionais numa lógica transversal de totalidade, que poderá ser concebida a partir dos indicadores advindo do processo avaliativo.

Ainda, segundo a mesma autora, a concretização da formação omnilateral dos sujeitos, em primeiro sentido, remete a uma concepção de formação humana, baseada na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, as quais balizam as práticas sociais, quer sejam, o trabalho, a ciência e a cultura.

Para Ciavatta (2005a), a promoção da educação profissional na perspectiva da formação integral e humanizadora pressupõe a adesão de gestores e de professores

responsáveis pela formação geral e da formação específica. Nessa esteira, a ADD, como ferramenta de gestão de pessoas, tem um papel fundamental nesse processo. Todavia, o instrumento avaliativo deve contemplar as percepções dos gestores e dos docentes como elementos norteadores do processo formativo dos estudantes, com revisões contínuas para adequação ao contexto social vigente e ao mundo do trabalho, cada vez mais exigente.

Ilustrando essa lógica, na leitura de Moura (2007), faz-se necessário entender que o Ensino Médio Integrado destina-se à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade que os rodeia conectada com o mundo do trabalho, para que se possa dotá-los de condições éticas e competências técnicas, permitindo uma atuação intervencionista e empoderadora, possibilitando transformar o contexto social no qual estão inseridos.

Na visão de Santos e Nascimento (2021), é necessário que as instituições de ensino estejam preparadas para estabelecer o debate sobre seu currículo, de modo a poder encontrar a melhor maneira de integrar os componentes técnicos, de iniciação científica e de cultura aos demais conhecimentos. Entretanto, essa integração só ocorre por meio de práticas pedagógicas planejadas que vislumbrem a formação integral dos educandos, pois apenas a inclusão formal no currículo não é suficiente para sua concretização.

Para tanto, mesmo ocorrendo, na ordem formal e prática, a quebra da dualidade e a integração curricular, apontando para a formação integral, omnilateral, humana e cidadã, nada disso se estabelece, se não tivermos professores capacitados e qualificados capazes de desenvolver seu ofício de forma efetiva e eficaz, conectados às tecnologias aplicáveis ao ambiente de sala de aula e a outros espaços não formais. Mais uma vez, atestando que a ADD pode servir como balizador apontando as necessidades de capacitação e de tecnologias educacionais aplicáveis ao ensino, alinhadas as premissas da EPT.

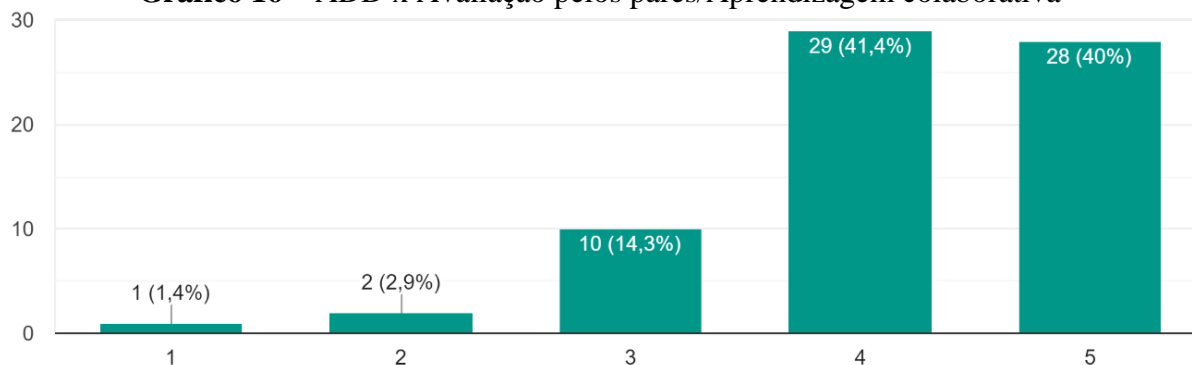
Na LDB, a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), em especial no § 7º do Art. 35, incluído pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), reza que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” Da narrativa legal, pode-se inferir que a formação humana em sua integralidade é corolário dessa etapa da formação básica, da qual o papel docente é fundamental.

Na próxima asseveração, buscou-se averiguar, na visão do corpo docente, o nível de importância da participação dos pares no processo avaliativo docente, como forma de fortalecer a interação e criar redes de aprendizagem colaborativa, que possam otimizar as práticas de ensino, em prol da formação dos estudantes, em última forma.



Da investigação, seguem os achados no Gráfico 16.

**Gráfico 16** – ADD x Avaliação pelos pares/Aprendizagem colaborativa



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Esse quesito, que, de igual modo, alcançou as 70 respostas previstas, apontou que 81,4% dos participantes consignando suas impressões em concordância com a assertiva, com a ressalva de que 14,3% optou por não opinar, preferindo a neutralidade, e um desprezível percentual de 1,4% pugnando pela discordância total.

Diante dos números, infere-se que os docentes do IFPB, a partir da amostra representativa, compreendem que os pares (colegas de ofício) devem participar do processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), entendendo que a interação entre eles induz a criação de redes de aprendizagem colaborativa, como forma de difundir uma metodologia que priorize a experimentação e a realização de projetos em que os estudantes despertem a criatividade, com o apoio de soluções tecnológicas, e potencialize o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Quanto ao aspecto qualitativo do estudo, obtiveram-se relatos consideráveis que merecem reflexões positivas sobre a participação dos pares docentes no processo avaliativo do IFPB, trazidas a partir da abordagem direta junto aos entrevistados, das quais se destacam:

Eu acho que o formulário basicamente retrata apenas o que é produzido, mas faltam elementos da prática do docente em sala de aula, por exemplo, a capacidade de transmitir o conhecimento, planejamento das suas aulas, **a relação também interpessoal entre seus pares, chefes, com os próprios alunos, enfim.** Eu acho que poderiam se ter mais elementos ali. [...] Outra coisa que eu acho interessante é que a gente pudesse incluir mais atores nesse processo. Eu acho que tivesse aí uma participação parecida com o modelo de 360°, onde a gente tivesse aí a participação dos chefes, a própria autoavaliação do docente, **seus pares** e até grupos de alunos que participassem de uma disciplina ou de um curso que esse docente ministre, **porque quanto mais informações a gente tiver, mais rica e fidedigna seria essa avaliação** (Entrevistado 01 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

Primeiro, deveria ter a participação de todos no processo. O que a gente chama de avaliação 360°. Que tivesse toda uma leitura, tanto da parte do gestor, como da parte do aluno, **como da parte dos colegas, eu acho que uma avaliação completa em**

**relação, não apenas uma produção, certo?** São critérios apenas de produção ali (Entrevistado 04 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Eu tenho minhas dúvidas. Deve ser muito importante, né? **Mas, assim, tem que ter muita cautela na hora que a gente insere pares em relação à docência, né? Que pares, em que momento, se é com nome ou sem nome, o que ele vai avaliar, em que nível isso vai contar. O peso que isso terá. A pontuação que isso teria nessa avaliação, ou seria só a nível de subsídio, ou seja, mais um dado.** Eu acho que pode ser que seja importante, mas depende da situação. Eu acho que tem que ter muita cautela nessa relação aí (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

[...] eu acho que o sistema avaliativo também está faltando do docente. De repente, uma avaliação dos pares. **Não sei se do chefe imediato, mas talvez de um ou dois, mas dos pares.** Porque aí a gente ia ter um balizador bem mais legal, bem mais coeso, bem realmente mostrando a realidade, para que se possa dar subsídio para os gestores, para a gestão tomar essas decisões que melhorem o ensino. [...] **Primeiro passo, é colocar todos os atores na avaliação. Todos os atores que estão envolvidos na instituição.** Então a avaliação não poderia estar apenas na autoavaliação. A avaliação, como você falou, teria que ser 360. Teria que ter participação do estudante, **teria que ter participação dos seus pares,** para que a gestão tivesse como visualizar o que está tendo de problema naquela avaliação, no desempenho daquele docente e de repente naqueles dois anos que o seu sistema avaliativo está se fazendo (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

[...] **Veja como precisa de um estudo para que a gente consiga as ferramentas adequadas para que cada que cada pessoa na sua função faça um determinado tipo de avaliação.** Talvez o discente ele vai avaliar por um aspecto, o chefe vai avaliar por outro e **os pares vão avaliar por outro** (Entrevistado 07 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Eu narrei apenas um critério que a gente teria que levar em conta que seria a autoavaliação docente, logicamente poderia se criar também, como você citou aí, a avaliação do discente, **a avaliação dos pares** e, quiçá, até um viés também de avaliação dos próprios pais que escutam os filhos em casa a respeito de tal, desse ou daquele professor. Então a gente precisa, imediatamente, pra ser mais fidedigna a avaliação, que todos esses informes fossem absorvidos no processo, de docente, **dos pares,** dos discentes e até mesmo dos pais (Entrevistado 08 – Representante da CPPD, grifo nosso).

As falas dos gestores apontam na mesma direção do conjunto docente do IFPB. No processo de avaliação, há uma ausência da participação avaliativa dos pares docentes. A ferramenta atualmente aplicada restringe-se à produção, inclusive, conforme relatos anteriores, sem as devidas comprovações. Para se ter um processo avaliativo que produza efeitos efetivos no ensino-aprendizagem e, por tabela, na formação dos estudantes, faz-se necessário que englobe vários atores imbricados direta ou indiretamente no fazer docente, gerando informações que permitam aos docentes estarem em constante aperfeiçoamento acadêmico, quiçá fomentando uma rede de aprendizagem colaborativa, embora se deva observar a forma, o peso e a ótica da avaliação a ser oferecida pelos pares, de modo que não gere constrangimento e não impeça a evolução na carreira, mas que tenha o fito de replanejar conceitos, métodos e práticas pedagógicas, sem caráter punitivo algum.

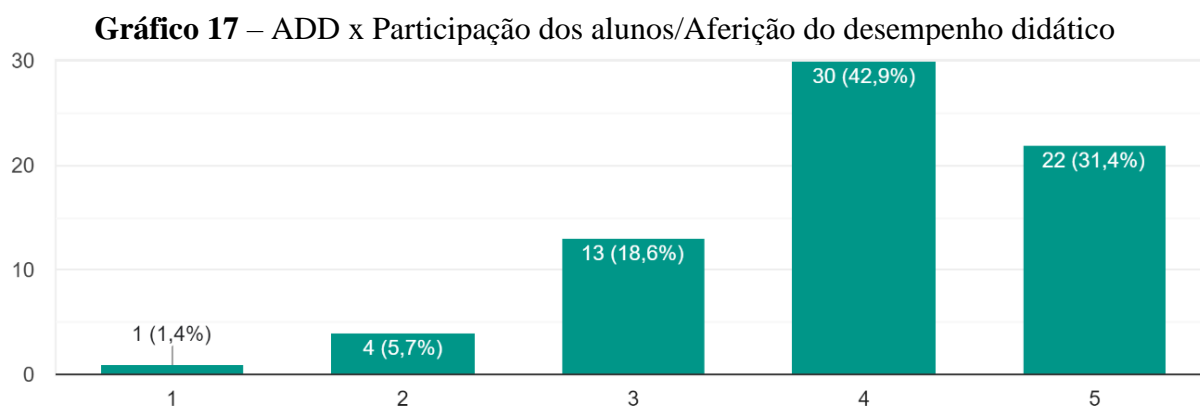
Para a autora portuguesa Sá (2015), a interação entre os pares é uma metodologia que pode melhorar o desempenho docente, pois desperta a regulação cognitiva dos implicados por meio das atividades de planejamento de estratégias, de monitorização e avaliação e de resolução de problemas.

A maioria dos autores portugueses que tratam do tema defende que as escolas devem fomentar a formação contínua dos docentes, partindo da reflexão e da análise das próprias práticas e vivências, numa atmosfera de aprendizagem colaborativa. Nessa linha, os autores portugueses Alarcão e Tavares (2010, p. 121) destacam que “os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas, mas sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas.”

Nesse contexto, embora não prevista nas diretrizes vigentes estabelecidas na Portaria MEC nº 554, de 20/06/2013 (Brasil,2013b), como parâmetro norteador da avaliação de desempenho para fins de progressão funcional, a avaliação pelos pares se mostra um instrumento metodológico vigoroso, pois, a partir da interação entre os professores, pode subsidiar a implementação da aprendizagem colaborativa, fomentando a cultura de reflexão e de revisão de práticas pedagógicas, inclusive referendada pelo corpo docente do IFPB.

A próxima assertiva depreende-se como uma das mais importantes do processo avaliativo docente. Nela, investigou-se a importância da participação dos alunos, na condição de elemento principal de aferição do desempenho didático dos professores, como balizador de revisões comportamentais, pedagógicas e metodológicas, objetivando a melhoria do ensino-aprendizagem, em uma ênfase alinhada com a formação humana e integral dos estudantes, premissadas pela EPT.

Obtiveram-se os seguintes resultados, conforme Gráfico 17.



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Na questão acima, também se repetiram as 70 respostas pactuadas como possíveis na amostra. Por conseguinte, verificou-se que 74,3% pugnaram suas percepções, concordando com a proposição. Também se constatou um registro de 18,6% abstendo-se da opinião, optando pela alternativa de nem concordar nem discordar, bem como se registrou um percentual irrisório de 1,4% pela discordância plena à assertiva.

Pelos índices apresentados, fica notório que a comunidade docente do IFPB – Campus João Pessoa entende a participação dos estudantes, no processo avaliativo dos professores, como um elemento termômetro para fins de aferição do desempenho didático docente, com o fito de compor os instrumentos de avaliação para desenvolvimento na carreira, mas, fundamentalmente, de fornecer subsídios para revisões comportamentais, pedagógicas e metodológicas, como contributo de melhoria do ensino-aprendizagem, como demanda a formação preceituada pela Educação Profissional e Tecnológica.

Diante dos relatos qualitativos da investigação, corroborando os percentuais acima postos, ficou ratificado claramente que a participação dos discentes é de extrema relevância no processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), na condição de atores principais e de beneficiários finais do processo formativo de ensino-aprendizagem. Seguem alguns trechos expostos pelos entrevistados, reforçando essa afirmação:

Eu entendo que o estudante, **ele é o principal ator que deveria participar desse processo de avaliação.** É ele quem está mais próximo do docente, então ele quem pode dizer alguns pontos com relação à capacidade de passar o conhecimento, o planejamento das aulas, se o docente se utiliza de alguma tecnologia educacional, como é a sua relação interpessoal, inclusive com seus pares, seus chefes e com o próprio alunado (Entrevistado 01 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

**Essa é uma boa pergunta. É uma participação interessante. Porque seria um outro olhar. Seria o olhar daquele que está recebendo o serviço, vamos dizer assim. [...] Seria uma participação interessante.** Hoje, estamos com um alunado muito distinto de antigamente. Foge muito, porque muitas vezes a gente, a nossa geração, se surpreende com a forma. Hoje a forma de aprendizado deles é outra. Hoje eles têm acesso à informação na mão, com o celular, muito mais rápido. Tudo é muito mais rápido. [...] **Quando você escuta o estudante também, você vai também conseguir entender um pouco o lado dele. E também você vai conseguir chegar naquele professor que tem alguma dificuldade de chegar nessa geração. E aí, consegui trabalhar o aspecto pedagógico, até para ele conseguir compreender mesmo e evitar os conflitos.** Porque eu percebo hoje, principalmente nas capacitações que estão havendo com os docentes, quando eles falam dos conflitos com estudantes, principalmente com o ETIM. Conforme relato de professores mais antigos, eles dizem que preferem começar o dia primeiro no ensino superior, depois no subsequente e por último no ETIM, porque se eles começarem pelo ETIM, acabou a energia (Entrevistado 02 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

Por exemplo, vamos na parte de ensino. **Pra mim, quem deve avaliar o professor é o aluno. Ponto.** É o aluno que deve avaliar o professor. [...] **Alguns professores até não gostam de serem avaliados.** Eu particularmente eu gosto, acho interessante e

queria que me avaliassem. Queria principalmente que meus alunos me avaliassem. **Eu acho isso fundamental. [...] Mas também faça desse formulário digital.** Facilite com que as pessoas se avaliem, se autoavaliem. **Transforme em digital para que o aluno consiga também avaliar o professor de forma digital e fácil** (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Primeiro, deveria ter a participação de todos no processo. O que a gente chama de avaliação 360°. Que tivesse toda uma leitura, tanto da parte do gestor, **como da parte do aluno**, como da parte dos colegas, eu acho que uma avaliação completa em relação, não apenas uma produção, certo? São critérios apenas de produção ali. Que hoje não precisa nem você associar nenhuma documentação aquilo ali. É apenas uma assinatura do chefe imediato. [...] **Eu acredito que seria interessante colocar ali uma participação dos discentes em relação a isso aí. [...] Então o aluno não pode deixar de fazer parte de nenhum processo. O fim, nosso objetivo, nossa missão é o aluno. Então a gente não pode ter nenhum processo avaliativo com a exclusão desse ente** (Entrevistado 04 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Sim, sim, atualmente é zero. Atualmente é zero. O professor progride apenas com 24 meses. Hoje, de fato, é isso. **Mas, com certeza, o aluno deveria participar, contribuir, nem que seja com percentual, não sei qual, porque essa resolução não deveria deixar de trazer essa informação. O professor atendeu, o professor tem a assiduidade, o professor trouxe material adequado, trouxe material atualizado, o professor é gentil, o professor é educado, é inclusivo, atendeu às regras de sociabilidade. Os alunos precisam responder isso também e trazer com certa pontuação dentro dessa progressão** (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Bom, hoje é nulo. **Hoje no processo de avaliação, a participação do estudante é nula. O estudante não avalia. Para avaliação, para progressão, não avalia. Uma das formas de ter uma avaliação razoável aqui, primeiro, era realmente essa avaliação ser feita diretamente pelo SUAP. [...] Todo o final de semestre a CPA tem lá no SUAP para os alunos, os discentes avaliarem o professor naquele período daquela determinada disciplina.** Então isso está tudo no SUAP. A CPA tem isso lá. Se isso aí tivesse integrado e fizesse parte da avaliação docente, mas não com critério imperativo, apenas uma pontuação a mais. **Então, teríamos critérios para se avaliar, que aí seria levado em conta realmente a avaliação do estudante** (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Eu acho essa avaliação pelo discente, na questão da progressão, precisa ser bem debatido, que é um ponto complexo, porque às vezes a gente entra aí numa seara também, não só da produção como pode entrar numa seara pessoal.** Então, às vezes questões de conflitos, **a gente sabe que a gente tem em algumas situações conflitos de geração**, então isso pode vir a atrapalhar um pouco o processo, por isso que é importante a gente fazer realmente esse estudo até que ponto essa avaliação discente, até porque o documento ele é um documento de produção. **Aí a gente teria que ver uma outra dinâmica para essa avaliação de progressão no sentido de, dessa ferramenta de avaliação, ela constar numa situação separada da produção, porque a produção é um ponto, né? A avaliação de desempenho dele dentro de sala de aula seria um outro, então é preciso estudar se realmente essa avaliação de desempenho iria entrar também para essa questão da progressão. [...] Extremamente positivo. Você tira o peso do chefe imediato de participar sozinho. E você já entra com outro ponto que a gente debateu no início, que é a participação do discente no processo avaliativo.** Então você, com essa avaliação 360 que você fala, eu acho que a gente aí consegue já ter bastante gente envolvida para poder fazer essa base avaliativa. Veja como precisa de um estudo para que a gente consiga as ferramentas adequadas para que cada que cada pessoa na sua função faça um determinado tipo de avaliação. **Talvez o discente ele vai avaliar por um aspecto, o chefe vai avaliar por outro e os pares vão avaliar por outro** (Entrevistado 07 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Eu narrei apenas um critério que a gente teria que levar em conta que seria a autoavaliação docente, **logicamente poderia se criar também, como você citou aí, a avaliação do discente**, a avaliação dos pares e, quiçá, até um viés também de avaliação dos próprios pais que escutam os filhos em casa a respeito de tal, desse ou daquele professor. Então a gente precisa, imediatamente, **pra ser mais fidedigna a avaliação, que todos esses informes fossem absorvidos no processo**, de docente, dos pares, **dos discentes** e até mesmo dos pais. [...] **Eu queria só deixar bem claro, enfatizei isso logo no começo, como você viu lá, que a gente precisa de dados para avaliação**. E dados vem de onde? **Aí vem do meu espaço de trabalho, que é a minha sala de aula, e quem vai me fornecer esses dados são meus alunos.** [...] **Fundamental. Eu preciso ir buscar esses dados lá na sala de aula** (Entrevistado 08 – Representante da CPPD, grifo nosso).

Pela tradução das narrativas dos gestores, corroborando a percepção do corpo docente, atestada na abordagem objetiva do estudo, está mais do que provado que a participação dos estudantes na avaliação docente é imprescindível. O estudante é o principal ator do processo, é aquele que recebe os serviços docentes, o alvo da mira da missão institucional. É o recorte da avaliação que fornece os *gaps* pedagógicos, os conflitos de gerações, os déficits metodológicos e as dificuldades do processo formativo na lógica do ser humano integral e omnilateral, bem como os exemplos de sucesso que possam ser replicados na massa docente, respeitando especificidades de cada área de atuação. No entanto, há de se pensar o peso e a forma da avaliação docente pelos discentes dentro do sistema de ADD. Nessa linha, conectado aos resultados trazidos na investigação, ofereço à instituição, como produto educacional, que responde ao terceiro objetivo específico, descrito no capítulo adiante, um *software web/site eletrônico*, como uma ferramenta de avaliação docente pelo corpo discente, que possa ser usada a partir de navegadores, por meio da Internet ou de forma local, como apontado nos relatos acima, podendo facilitar a interatividade entre os avaliadores e avaliados do processo e compor uma das vertentes do processo avaliativo docente, quando da sua regulamentação interna pelo IFPB.

O Art. 7º da Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b) traz as diretrizes gerais para Avaliação de Desempenho Docente da carreira EBTT, que devem servir de parâmetros norteadores para a construção das regulamentações internas no âmbito dos Institutos Federais. Para tanto, o Inciso II do referido artigo impõe que o desempenho didático seja avaliado com a participação do corpo discente, conforme normatização própria da IFE, leia-se aqui elaborada pelos seus Conselhos Superiores.

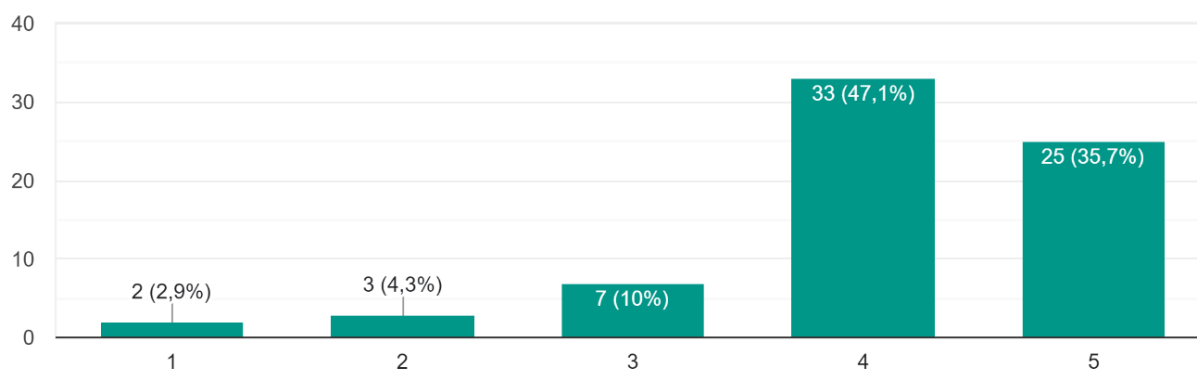
Como se vê, não se trata de uma faculdade, mas de uma imposição legal, que, por sua vez, somente reforça a importância de uma avaliação de desempenho capaz de revelar as impressões do corpo discente nos aspectos didáticos, auxiliando de forma preponderante na

formatação e no desenvolvimento do docente na carreira EBTT, inclusive capaz de moldar relações e comportamentos no processo formativo dos estudantes.

Para a questão seguinte, buscou-se, a partir das percepções dos docentes lotados no Campus João Pessoa com atuação no Ensino Médio Integrado (ETIM), verificar se a autoavaliação constitui-se um instrumento de revisão de conceitos e práticas, que permitam estabelecer novos parâmetros contributivos para o processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino.

Da pesquisa, os seguintes resultados foram apanhados, conforme Gráfico 18.

**Gráfico 18 – ADD x Autoavaliação**



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Para o quesito acima, com as 70 respostas possíveis da amostra respondidas, apurou-se que 82,8% opinaram pela concordância com a afirmação, associado ao um registro de 10% consignando resposta neutra, sem concordar e sem discordar, e outro de 2,9% pugnando pela sua discordância plena.

Pelos registros, fica óbvio que o corpo docente do IFPB, pelo recorte investigado, compreende que a autoavaliação, como componente avaliativa do processo de ADD, revela-se uma ferramenta valiosa para a revisão de conceitos, metodologias e práticas, que possibilitam que parâmetros e modelos sejam aperfeiçoados na mira de contribuir continuamente com a melhoria do ensino-aprendizagem, em específico, no ETIM. Entretanto, o *feedback* ao docente é imprescindível para que haja a reflexão, que permita a revisão individual do seu fazer.

Ratificando a importância da autoavaliação na composição dos critérios e procedimentos do sistema avaliativo docente do IFPB, destacaram-se algumas narrativas trazidas pelos participantes do estudo que foram entrevistados, a saber:

Eu acho que tivesse aí uma participação parecida com o modelo de 360°, onde a gente tivesse aí a participação dos chefes, **a própria autoavaliação do docente**, seus pares e até grupos de alunos que participassem de uma disciplina ou de um curso que esse docente ministre, **porque quanto mais informações a gente tiver, mais rica e fidedigna seria essa avaliação.** [...] **Eu acho que primeiramente mudar o formato da avaliação.** Como eu disse, a gente incluir mais atores no processo, ter uma avaliação parecida com a que a gente tem hoje para os técnicos administrativos, seria uma ideia. **Receber essas informações do máximo de atores possíveis e aí incluir pares, chefes, grupo de alunos, a própria autoavaliação do servidor** (Entrevistado 01 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

E quando você faz isso, você pega o cara assim. Você acha que está cumprindo todos os seus papéis como professor? Você está fazendo pesquisa? Porque o cara vai respondendo ali, sabe? **É bom às vezes escutar o lado do cara** (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

[...] Sem se preocupar, **se autoavaliar também**, se o professor olha aquele material e vê "Ah, eu fiz o que nesses dois anos aqui dentro?" Às vezes ele simplesmente fez um material didático que ele deveria fazer mesmo como apoio ao ensino e ponto, às vezes fica nessa logística, sabe? **Eu acho que seria um material de autoavaliação, seria um material para ajudar a instituição a ter dados para trabalhar com as pessoas, com os docentes, com os alunos também** (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

[...] Então, **ele tem a autoavaliação**, ele tem a avaliação do chefe, tem a avaliação dos pares e a avaliação do estudante. Então, a ideia é que se a gente puder **conectar esses elementos dentro de um processo avaliativo**, associado a tudo que se colocou aqui, de sua produção, do seu desempenho didático, **então isso é uma conexão.** [...] Mas deixando claro que esse processo avaliativo tem que balizar, tem que ser norteador para tomada de decisões, mas de maneira nenhuma, eu acho que pode ser, de maneira nenhuma, ter critério punitivo. **Não pode ser usado como punitivo. É balizador para nortear ações que melhorem, que visem melhorar, tanto o ensino como a gestão, como tudo dentro da instituição, mas não de forma punitiva.** [...] Primeiro passo, é colocar todos os atores na avaliação. Todos os atores que estão envolvidos na instituição. **Então a avaliação não poderia estar apenas na autoavaliação.** A avaliação, como você falou, teria que ser 360. Teria que ter participação do estudante, teria que ter participação dos seus pares, para que a gestão tivesse como visualizar o que está tendo de problema naquela avaliação, no desempenho daquele docente e de repente naqueles dois anos que o seu sistema avaliativo está se fazendo (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

É interessante que a gente tenha, vamos dizer assim, homologado um programa de desempenho acadêmico para os professores como forma de atualizar a sistemática de sala de aula. Cada professor desenvolve por si só a sua metodologia, o seu sistema de desenvolvimento dentro da sala de aula, mas ele próprio não acompanha como é que ele está sendo recebido. **Então a gente precisa ter esse retorno do próprio docente de como é que ele está, assim, uma autoavaliação, eu diria, para que isso pudesse chegar até a administração da instituição, a direção de ensino, a gente precisaria sistematizar alguma coisa desse tipo.** E pra mim seria muito interessante que houvesse, antes de qualquer coisa, antes de qualquer critério, que houvesse uma determinação, fosse regra da instituição, **essa autoavaliação por período ou até mesmo por ano, que cada professor deixasse na instituição como foi que ele desenvolveu ou como foi que ele cresceu dentro da instituição como professor para que isso pudesse futuramente ser avaliado, ser absorvido no desempenho dele.** [...] E, como eu te disse anteriormente, **pode começar isso na própria autoavaliação e depois se faz uma comparação com as informações dadas pelos alunos** (Entrevistado 08 – Representante da CPPD, grifo nosso).



Como se vê, dentre os vários ângulos de aferição da ADD, as narrativas dos gestores ratificam o grau de importância da autoavaliação nesse processo. As informações oriundas do próprio professor são ricas e espelham uma realidade a partir de sua visão, trazendo um retrato pedagógico e metodológico, como também psicológico e relacional com pares e estudantes. De posse desses dados, a gestão, como um todo, ou do ensino dispõe de subsídios primordiais para intervenção didática, psicológica ou de capacitação, de forma a poder refletir na melhoria do desempenho docente, que, por consequência, impactaria na sala de aula e demais espaços acadêmicos, elevando o nível formativo dos estudantes, em especial, do ETIM, que se encontram na fase de formação do cidadão, como seres humanos integrais e omnilaterais, necessitando de uma visão holística para encarar o mundo do trabalho exigente e competitivo. Aliado a isso, o docente precisa entender que a avaliação não tem caráter punitivo. O seu grande trunfo é a mudança de paradigma do labor docente em todos seus aspectos, a fim de gerar uma contribuição efetiva para o ensino-aprendizagem. Uma forma de perceber se houve avanço ou não no processo formativo, seria, em médio prazo, comparar com os dados advindos das salas de aula, por meio da participação avaliativa dos estudantes.

Considerando que a avaliação é um processo contínuo e repetitivo que possibilita o reconhecimento dos equívocos, revisita aos erros e revisão das falhas, no intuito de promover uma reflexão, alteração de rota e mudança de comportamento, a autoavaliação docente torna-se um mecanismo importante para reajuste de práticas pedagógicas e metodológicas, de cunho individual, com impacto direto na qualificação do ensino-aprendizagem. Ainda que a Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b) não traga esse parâmetro avaliativo nas suas diretrizes, o IFPB, quando de sua regulamentação interna, poderia incorporá-lo ao processo avaliativo, como elemento qualificador das práticas pedagógicas singulares com reflexo institucional.

Na visão de Cerejo (2016), a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) requer um exercício cotidiano por todos os atores do processo avaliativo, pois só assim se cria uma cultura organizacional que rompa com aquela visão distorcida da supervisão e controle, para que possa potencializar o desenvolvimento das pessoas, no caso em apreço, dos professores, a partir de uma avaliação reflexiva e colaborativa, de revisão permanente, que possa influenciar o crescimento pessoal e profissional e de automotivação.

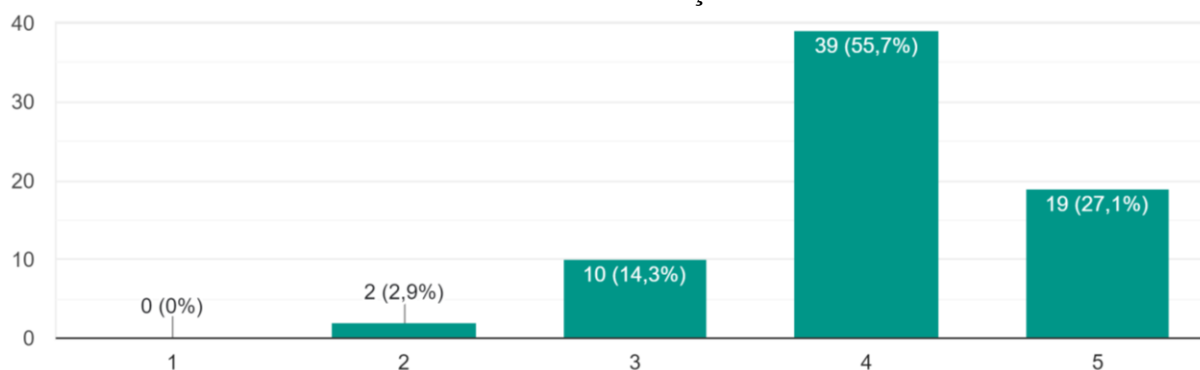
Nessa toada, Bergamini e Beraldo (2007) depreendem que a avaliação de desempenho se revela uma política que se torna um elemento indispensável de transformação organizacional, haja vista que pode criar condições favoráveis à reflexão e ao aperfeiçoamento das práticas cotidianas, bem como ao desenvolvimento profissional, ou seja, associando ao contexto investigado, leia-se práticas docentes e desenvolvimento na carreira,

porém requerendo comprometimento efetivo e pleno do todo institucional, sendo o docente peça fundamental nesse processo, a partir da autoavaliação.

Na asseveração adiante, investigou-se a preponderância do papel da chefia imediata no processo avaliativo docente, por meio de sua percepção supervisora da atuação e desempenho docente, para tomada de decisões e formulação de estratégias de melhoria das práticas pedagógicas docentes de formação por parte dos gestores, em específico da área do ensino.

Os dados obtidos da investigação estão grafados abaixo.

**Gráfico 19 – ADD x Avaliação da Chefia Imediata**



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Do resultado captado, em que, outra vez, 70 participantes ofereceram respostas, afere-se que que 82,8% registraram suas impressões, concordando com a proposição, registrando que 14,3% optaram pela imparcialidade, abstendo-se da opinião, não tendo ocorrido registro de resposta discordando totalmente da assertiva.

Sendo assim, diante desses índices, na visão dos docentes do IFPB, pelo recorte do Campus João Pessoa, a percepção da chefia imediata na Avaliação de Desempenho Docente (ADD), na condição de gerente e supervisor da atuação acadêmica, constitui-se um termômetro fundamental, fornecendo subsídios aos gestores para revisão de práticas pedagógicas e adoção de estratégias para o fortalecimento do processo de formação docente, que, por consequência, reverbera positivamente no ensino-aprendizagem.

Pelos relatos extraídos da abordagem qualitativa da investigação, conforme observado a seguir, a chefia imediata tem um papel importante no processo avaliativo docente, de forma ampla, na rede federal de ensino profissional e tecnológica, como também no IFPB, escopo do trabalho.

**Eu acho que primeiramente mudar o formato da avaliação. Como eu disse, a gente incluir mais atores no processo, ter uma avaliação parecida com a que a gente tem hoje para os técnicos administrativos, seria uma ideia.** Receber essas

informações do máximo de atores possíveis e aí incluir pares, **chefes**, grupo de alunos, a própria autoavaliação do servidor (Entrevistado 01 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

Mas, nessa lógica que você está pensando aí, o docente, de alguma forma, se ele **já alimentasse um sistema** onde ele pudesse colocar toda a sua produção, na verdade, **na hora dele ter que ser avaliado para fim de progressão ou qualquer outra finalidade**, praticamente você já tinha as informações, não precisava estar alimentando. **Então, na verdade, o superior dele, o chefe dele ou os pares que a ideia é que ele pudesse avaliar, já tinha acesso a toda a sua produção e facilitava o próprio acesso avaliativo** (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Primeiro, deveria ter a participação de todos no processo. O que a gente chama de avaliação 360°. Que tivesse toda uma leitura, **tanto da parte do gestor**, como da parte do aluno, como da parte dos colegas, eu acho que uma avaliação completa em relação, não apenas uma produção, certo? São critérios apenas de produção ali. **Que hoje não precisa nem você associar nenhuma documentação aquilo ali. É apenas uma assinatura do chefe imediato** (Entrevistado 04 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

[...] eu acho que o sistema avaliativo também está faltando do docente. De repente, uma avaliação dos pares. **Não sei se do chefe imediato, mas talvez de um ou dois, mas dos pares**. Porque aí a gente ia ter um balizador bem mais legal, bem mais coeso, bem realmente mostrando a realidade, para que se possa dar subsídio para os gestores, para a gestão tomar essas decisões que melhorem o ensino (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Talvez aí a gente precise fazer uma mudança nessa avaliação, porque precisa exatamente de um quantitativo de pessoas maiores avaliando isso, **não só o chefe**. [...] **Veja como precisa de um estudo para que a gente consiga as ferramentas adequadas para que cada que cada pessoa na sua função faça um determinado tipo de avaliação**. Talvez o discente ele vai avaliar por um aspecto, **o chefe vai avaliar por outro** e os pares vão avaliar por outro (Entrevistado 07 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Na visão dos representantes gestores, acima registradas, fica atestada que a participação da chefia imediata é fundamental no sistema avaliativo docente, conjugado aos olhares gestados pelos outros atores do processo, a exemplo do que ocorre com a avaliação dos servidores técnico-administrativos, em certa medida. No entanto, ainda na leitura dos entrevistados, essa aferição pelo gestor, chefe imediato, deveria ser efetuada via sistema de informação, no qual o docente consignasse sua produção acadêmica, com as devidas comprovações. Ressalte-se que essa aferição alcançaria também os demais vieses da atuação acadêmica, não se restringiria somente aos aspectos produtivistas, mas didático-pedagógicos e comportamentais, em prol do ensino-aprendizagem, de forma ampla.

No que pese a avaliação da chefia imediata não constar expressamente dentro dos parâmetros avaliativos trazidos no Art. 7º da Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b), atualmente, esse elemento, embora com certa fragilidade, referendado em questões anteriores, revela-se um aspecto importante no processo de ADD, visto que aponta um olhar subjetivo e

reflexivo da atuação docente, a partir do alinhamento dos projetos pedagógicos ao processo formativo docente e dos estudantes, permitindo as revisões de rotas nos eixos pedagógicos e do ensino-aprendizagem propriamente dito pela gestão.

Pelas respostas e discussões advindas do questionário e das entrevistas, evidencia-se que a ferramenta de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) em voga no IFPB, a partir do recorte do Campus João Pessoa, não se apresenta como um instrumento eficiente e eficaz, que favoreça as revisões de práticas pedagógicas, que possa subsidiar uma intervenção didática no fazer docente, de forma a impactar positivamente no ensino-aprendizagem, e, por consequência, no processo formativo dos estudantes, em especial, do Ensino Médio Integrado (ETIM). Além disso, atesta a fragilidade de não se prestar pelo menos para identificar as metodologias aplicadas pelos docentes, para que a gestão pudesse sistematizar modelos conectados à EPT e de trabalhá-los em uma perspectiva humanista, centrada na inovação e na criatividade, com o auxílio da tecnologia.

Ainda nesse viés, constata-se que a ferramenta de avaliação docente, nos moldes praticados, funciona somente para cumprir o rito de formalidade como exigência legal para fins de progressão e/ou promoção funcional, a cada dois anos, inclusive, sem regulamentação interna do Conselho Superior do IFPB e não sendo capaz de ancorar tomadas de decisões a favor do ensino-aprendizagem, pois não retrata a realidade docente esperada, para que assim servisse como uma das fontes primárias subsidiadoras de intervenção e de adoção de estratégias no campo didático-pedagógico e de desenvolvimento de ações de capacitação e treinamento docente, portando-se como um instrumento estratégico fundamental de gestão de pessoas que contribuísse na formatação do estudante como cidadão, do ser humano integral, omnilateral, com base crítica e reflexiva, ancorado nas premissas da EPT, para encarar o mundo do trabalho.

No que concerne aos atores do processo avaliativo, fica evidente, tanto na visão dos próprios docentes quanto na dos gestores, que a avaliação dos pares, numa perspectiva de aprendizagem colaborativa para difusão das boas práticas metodológicas; a autoavaliação, na lógica do *feedback* e revisão de conceitos e métodos; a avaliação da chefia imediata, em uma visão supervisora e holística; a participação dos estudantes, na condição de principal ator do processo, receptor dos serviços docentes e fornecedor de subsídios para revisões comportamentais, pedagógicas e metodológicas, devem compor o sistema de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), de modo a ampliar o escopo avaliativo e não se restringir a um relatório de produção, muitas vezes, sem comprovação associada, evidenciando-se como oportunidades de melhoria da ferramenta de gestão de pessoas, cumprindo, além de sua

função legal, seu papel desenvolvidor da carreira docente, indicando elementos para a revisão de práticas pedagógicas e do processo formativo dos estudantes, alinhando-se às premissas de uma educação integral, cidadã e emancipatória.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL (PE)

Nos programas de Pós-graduação, na modalidade profissional, os estudantes precisam desenvolver e apresentar Produto Técnico Tecnológico, sendo chamado Produto Educacional (PE) nos mestrados profissionais da área de Ensino, o qual precisa estar conectado com a questão-problema e objetivos da pesquisa, além da necessidade de aplicação no contexto real no *locus* da pesquisa, com consequente validação, registro e impacto no campo educacional.

Produto Educacional constitui-se em uma resposta de ordem prática ao problema que inspirou a pesquisa, alinhando seu referencial teórico e os procedimentos metodológicos às tipologias adotadas, que pode se apresentar em vários formatos, a exemplo de uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, um manual, uma cartilha, um *software*, entre outros.

Para Rôças e Bomfim (2018), o profissional de educação que procura a modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, quer seja Mestrado ou Doutorado Profissional, é compelido não somente a desenvolver produtos e/ou técnicas, mas levado a atinar para os aspectos práticos de modo mais reflexivo, analogamente como acontece nos programas acadêmicos de pós-graduação, realizando pesquisas relevantes na área de metodologias de ensino, permitindo elaborar questões de pesquisa que derivam de sua prática, conectadas com referenciais teórico-metodológicos que o auxiliam na problematização.

Na visão destes autores, “O PE deve surgir *a posteriori*, nesse processo, sendo (minimamente) testado na realidade para o qual foi previsto e pensado, e pode ocorrer após a confecção do produto ou dar origem a ele.” (Rôças; Bomfim, 2018, p. 5). Embora em diversos programas de pós-graduação, na modalidade profissional, os produtos educacionais são elaborados concomitantemente com a produção dissertativa.

Nessa linha, cabe ressaltar o caráter compulsório do PE, pois

[...] por força de lei, a modalidade profissional necessita estabelecer uma interlocução com demais setores da sociedade, extrapolando os muros da academia e promovendo “transferência de tecnologia” científica e/ou cultural, bebendo na fonte da pesquisa aplicada, além de ampliar o tempo de exposição e reflexão do profissional aos referenciais teórico-metodológicos de cada área de conhecimento (Rôças; Moreira; Pereira, 2018, p. 61, *apud* Rizzatti *et al.*, 2020, p. 3).

## 6.1 Tipologia do PE escolhido

Como reflexo cogente do problema da pesquisa e correlação direta com os objetivos do estudo, o produto educacional desenvolvido foi um questionário que visa suprir um recorte da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), no que concerne ao eixo avaliativo na visão discente, disponibilizado por meio de um *software web/site eletrônico*, que pode ser acessado a partir de navegadores, por meio da internet ou de forma local, facilitando a interatividade entre os avaliadores e avaliados do processo.

Este tipo de tecnologia é acessível via navegadores por meio de computadores *desktop*, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* conectados à Internet ou à Intranet, dependendo de como é a publicação da solução.

Em consulta ao observatório do ProfEPT, pôde-se verificar que o presente PE constitui-se dentre os tipos de produtos educacionais constantes do seu repositório. Na mesma lógica, visitando o portal eduCAPES, percebe-se que também está previsto na sua base catalográfica.

Coadunando-se com a informação anterior, este tipo de PE está contido no rol do Documento Orientador de APCN – Área 46: Ensino, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Produto Educacional (PE) decorreu, de maneira direta e natural, da investigação, tendo em vista a conexão lógica do tema, da questão-problema, do referencial teórico e, em especial, das análises e discussões dos resultados obtidos, que apontaram para a construção de um ferramenta avaliativa, que poderá compor um eixo da avaliação de desempenho, quer seja a visão dos discentes sobre os docentes, abrangendo, além dos aspectos didáticos, as premissas formativas de educação humana, integral e omnilateral, capaz de traduzir e alinhar-se com as exigências do mundo do trabalho, da globalização, auxiliada pela tecnologia da informação a serviço da educação.

## 6.2 Dimensões avaliativas do PE

Escolhido o tipo de Produto Educacional (PE), passou-se à avaliação dos resultados, conectando-se com as bases teóricas do estudo, a fim de definir as dimensões/critérios norteadoras da construção das afirmativas/perguntas que comporiam o questionário o qual materializaria o recorte avaliativo do docente pelo discente.

A avaliação do docente pelo discente, no âmbito o IFPB e demais coirmãs da rede federal de educação profissional e tecnológica, poderá representar um valioso instrumento de aferição, acompanhamento e conhecimento da qualidade de ensino ofertado, além de promover a participação efetiva dos estudantes, na busca pela excelência do ensino e, aos professores, a possibilidade de revisão de suas práticas didático-pedagógicas, a partir dos retornos esperados e necessários.

Ademais, traduz-se em um espaço de fala do estudante, no que tange à atuação pedagógica dos docentes para aprimorar o processo ensino-aprendizagem, que permitirá aos gestores e aos próprios docentes a revisão, o planejamento e a aplicação ações para a melhoria da qualidade do ensino.

Pelos achados da pesquisa, a comunidade docente do IFPB – Campus João Pessoa demonstrou que a participação dos estudantes no processo avaliativo dos professores se traduz em um instrumento essencial para a aferição do desempenho didático docente, que compõe a ferramenta de ADD para desenvolvimento na carreira, mas, acima de tudo, desempenha o papel de subsidiar as revisões comportamentais, pedagógicas e metodológicas, por parte dos gestores acadêmicos, contribuindo, de modo efetivo, na melhoria do ensino-aprendizagem, como dita a formação preceituada pela Educação Profissional e Tecnológica.

Na percepção dos gestores, ratificou-se que a participação dos discentes no processo avaliativo docente é de extrema relevância na condição de atores principais e de beneficiários finais do processo formativo de ensino-aprendizagem. Para ilustrar essa ratificação, registrem-se algumas inferências dos sujeitos da pesquisa entrevistados:

Eu entendo que o **estudante, ele é o principal ator que deveria participar desse processo de avaliação.** É ele quem está mais próximo do docente, então ele quem pode dizer **alguns pontos com relação à capacidade de passar o conhecimento, o planejamento das aulas, se o docente se utiliza de alguma tecnologia educacional, como é a sua relação interpessoal, inclusive com seus pares, seus chefes e com o próprio alunado** (Entrevistado 01 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

[...] **Quando você escuta o estudante também, você vai também conseguir entender um pouco o lado dele.** E também você vai conseguir chegar naquele professor que tem alguma dificuldade de chegar nessa geração. **E aí, consegui trabalhar o aspecto pedagógico, até para ele conseguir compreender mesmo e evitar os conflitos** (Entrevistado 02 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

Por exemplo, vamos na parte de ensino. **Pra mim, quem deve avaliar o professor é o aluno. Ponto.** É o aluno que deve avaliar o professor. [...] **Eu acho isso fundamental** (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

[...] **Eu acredito que seria interessante colocar ali uma participação dos discentes em relação a isso aí. [...] Então o aluno não pode deixar de fazer parte de nenhum processo. O fim, nosso objetivo, nossa missão é o aluno. Então a**



**gente não pode ter nenhum processo avaliativo com a exclusão desse ente** (Entrevistado 04 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Mas, com certeza, o aluno deveria participar, contribuir, nem que seja com percentual, não sei qual, porque essa resolução não deveria deixar de trazer essa informação. O professor atendeu, o professor tem a assiduidade, o professor trouxe material adequado, trouxe material atualizado, o professor é gentil, o professor é educado, é inclusivo, atendeu às regras de sociabilidade. Os alunos precisam responder isso também e trazer com certa pontuação dentro dessa progressão** (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Então a instituição, pela lógica, pela premissa da educação profissional, ela tem essa lógica de auxiliar na formação do ser humano, do cidadão, do ser humano integral, omnilateral e tal, ele tem esse papel de auxiliar. [...] os gerentes do ensino precisam realmente, a partir deles, planejar ações observando o plano de futuro de cada docente, mas principalmente de como você vai estar formando o seu aluno para que ele enverede no mundo do trabalho. [...] a gente precisa que nesse sistema avaliativo de desempenho docente, nessa ADD, né, precisaria ter lá, realmente, a participação do estudante** (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Bom, eu acho assim, primeiro desenvolver um software, algo que seja fácil de responder, é fundamental. Tem que ser compatível com dispositivos móveis. Então, se você quiser um aplicativo que você consiga fazer avaliação. **Por exemplo, vamos na parte de ensino. Pra mim, quem deve avaliar o professor é o aluno. Ponto. É o aluno que deve avaliar o professor.** Então a gente poderia sim criar alguns critérios para fazer essa avaliação (Entrevistado 03 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

[...] Agora, por sua vez, no momento que você coloca os atores para avaliar, os atores que participam da instituição, como os **estudantes**, como os pares, de repente, no critério de avaliação, **um dos critérios pode se ter lá, para os estudantes, por exemplo, uma pergunta simples, se é utilizado alguma inovação, alguma atualização, alguma metodologia nova**, alguma coisa, e que o docente, por sua vez, tenha ciência disso, que vai ser avaliado dessa forma (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

**Uma vez que a gente colher as informações dos discentes, as informações dos alunos, talvez perguntar para colher isso que se está querendo ouvir. Se aquele professor está, de certa forma, ajudando nessa formação cidadã.** E a partir daí, gerar dentro do instituto **temas, debates, palestras, capacitações.** Porque, assim, **a área técnica**, por exemplo, sou da área técnica. **Não tive licenciatura, não tive pedagogia, não tive didática, não tive currículo na minha formação acadêmica.** Então, a minha formação é a área técnica. Então a gente chega para dar aula no instituto, da área técnica. **Então, muitas vezes a gente chega e vai para a sala de aula. Vai. Toma teu rumo. Vai para a sala de aula. E chega lá e se depara, traz experiências, às vezes, da maternidade, às vezes de um irmão, às vezes de outra pessoa que não é didática. Mas não é porque não quer ou porque quer fazer daquele jeito. É porque não tem a experiência ainda** (Entrevistado 05 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

[...] Eu queria só deixar bem claro, enfatizei isso logo no começo, como você viu lá, que a gente precisa de dados para avaliação. E dados vem de onde? **Aí vem do meu espaço de trabalho, que é a minha sala de aula, e quem vai me fornecer esses dados são meus alunos. [...] Fundamental. Eu preciso ir buscar esses dados lá na sala de aula** (Entrevistado 08 – Representante da CPPD, grifo nosso).

Pela seara da legalidade, o Art. 7º da Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b) indica as diretrizes gerais para Avaliação de Desempenho Docente da carreira EBTT e aponta os

parâmetros norteadores para a construção das regulamentações internas no âmbito dos Institutos Federais, que, no seu Inciso II, impõe que o desempenho didático seja avaliado com a participação do corpo discente, conforme normatização própria da IFE, reforçando ainda mais a importância de uma avaliação de desempenho que revele as impressões do corpo discente nos aspectos didáticos, podendo auxiliar na formatação e no desenvolvimento do docente na carreira EBTT e moldar relações e comportamentos no processo formativo dos estudantes.

Nessa lógica, para a elaboração da ferramenta de avaliação, foram escolhidas as primeiras cinco dimensões, a saber: Organização e Planejamento; Comunicação; Interação Professor/Aluno; Avaliação; Métodos e Materiais Didáticos, as quais derivaram do instrumento *Student Instructional Report (SIR-II)*, da organização *Educational Testing Service (ETS)*, no recorte que trata da avaliação do docente, a partir de um estudo com amostra composta por estudantes de ETIM das diversas unidades de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), que atestou conformação quanto aos atributos de unidimensionalidade, confiabilidade e convergência, demonstrando evidências de validade da escala em sua versão brasileira (Paixão; Rabelo; Bruni, 2019).

Para Centra (2007, *apud* Paixão; Rabelo; Bruni, 2019), a dimensão Organização e Planejamento busca aferir o quanto o docente está preparado e capacitado para seus alunos, no tocante à organização e ao planejamento do curso, considerando que os discentes aprendem melhor quando percebem um curso organizado e bem planejado, além de permitir que identifiquem diferenças entre seus professores, conforme competências e habilidades individualizadas, inclusive, melhor se organizando no decorrer do curso, em função do grau de organização do docente. Noutro viés, possibilita ao professor gerar expectativas reais de aprendizagem, a partir dos *feedbacks* recebidos.

Nessa dimensão, observa-se, a exemplo, se o professor apresenta o plano de ensino do componente curricular (disciplina), contendo ementa, conteúdo, objetivos, métodos de ensino (atividades docentes e discentes), referencial bibliográfico e instrumentos da avaliação de aprendizagem, bem como se utiliza o plano de aula como elemento de planejamento do curso, alinhado com o respectivo plano de ensino. Ainda podem ser aferidos, nesse contexto, os aspectos relacionados ao cumprimento do horário estabelecido para início e término das aulas e a regularidade e frequência no comparecimento às aulas por parte dos professores.

Vejamos uma das percepções trazidas da coleta de dados por meio das entrevistas, que reforça a necessidade de aferição dessa dimensão no processo avaliatório a partir dos discentes:

E também eu acho que faltam mais alguns critérios ali que poderiam ser incluídos nesse processo, como por exemplo, a qualidade do ensino na prática. Eu acho que o formulário basicamente retrata apenas o que é produzido, **mas faltam elementos da prática do docente em sala de aula, por exemplo, a capacidade de transmitir o conhecimento, planejamento das suas aulas**, a relação também interpessoal entre seus pares, chefes, com os próprios alunos, enfim (Entrevistado 01 – Gestor de Pessoas, grifo nosso).

A dimensão Comunicação refere-se à capacidade do docente ministrar aulas claras e compreensíveis, valendo-se de exemplos significativos como estratégia importante, que possibilitem os alunos fixarem e recordarem melhor os conteúdos apresentados (Centra, 2007, *apud* Paixão; Rabelo; Bruni, 2019).

Na mesma linha, pode-se entender que essa dimensão retrata a habilidade do professor para organizar as aulas e torná-las atraentes, transmitindo conteúdos a partir do uso de uma linguagem clara e compreensível para os estudantes, associada à capacidade de ministrar conteúdos, esclarecer dúvidas e promover debates dentro do processo formativo dos estudantes, de modo que auxiliem na sua formação como ser humano integral para viver em sociedade e encarar os desafios do mundo do trabalho, como cidadãos ativos, reflexivos, críticos e participativos.

Quanto à dimensão Interação entre professores e alunos, Centra (2007, *apud* Paixão; Rabelo; Bruni, 2019) pugna que os estudantes preferem professores que são úteis e demonstram preocupação com o processo formativo do aluno, aqueles dispostos a oferecer uma ajuda fora da sala de aula, se necessário, e se dispõem a ouvir as perguntas e opiniões dos estudantes, possibilitando serem mais bem avaliados no processo.

Os pontos de aferição dessa dimensão podem ser estrelados pela dispensa de tratamento cordial, ético e respeitoso aos estudantes, de modo que permita a interlocução, aceitando críticas, opiniões e sugestões que favoreçam a melhoria do ensino-aprendizagem, e pela disposição do professor para receber as necessidades dos estudantes, de maneira colaborativa e cooperativa, em sala de aula, na solução de dificuldades de aprendizagem com o componente curricular (disciplina), inclusive, colocando-se para atendê-los em suas particularidades de aprendizado e, se necessário, orientações extraclasse.

Numa lógica de articulação e integração, pode-se enxergá-la como a capacidade do professor de relacionar, à medida do possível, os conteúdos de seu componente curricular (disciplina) com a realidade socioeconômica do contexto social em que os estudantes estão inseridos e com o mundo do trabalho e de articulá-los com os dos demais componentes da área ou de outras áreas do conhecimento, incluindo componentes técnicos e vice-versa.

A Avaliação consiste na dimensão que reflete a qualidade do *feedback* oferecido pelos professores aos estudantes. As avaliações de aprendizagem devem refletir o conteúdo ofertado em sala de aula e devem ser realizadas de diversas formas, com perguntas e assertivas equilibradas no que tange ao grau de dificuldade, de modo a ser capaz de verificar o real aprendizado, baseando-se em critérios de avaliação claros para determinar o quão bem os testes refletem os objetivos de ensino (Centra, 2007, *apud* Paixão; Rabelo; Bruni, 2019).

Em síntese, essa dimensão busca aferir se os aspectos de elaboração e aplicação das avaliações de aprendizagem são compatíveis e coerentes com as discussões, debates e conteúdos desenvolvidos, bem como se o docente realiza análise dos resultados com os estudantes em prol da melhoria do ensino-aprendizagem.

Para Centra (2007, *apud* Paixão; Rabelo; Bruni, 2019), ao se reportar à dimensão Métodos e Materiais Didáticos, infere-se aos métodos suplementares e auxiliares do processo de aprendizagem, refletidos no uso de recursos didáticos/adequação pelo professor, aplicação de exercícios de fixação/revisão, relacionamento entre teoria e prática e o incentivo de atividades extraclasse. Para o autor, a escala sobre método afere as percepções da aprendizagem do aluno no curso, como também em que medida o professor o auxiliou a pensar de forma independente e autônoma.

Essa dimensão alcança a utilização de estratégias que incentivam os estudantes na aprendizagem, de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os levem ao raciocínio, à criação e ao debate, tornando-os protagonistas pela construção de conhecimento, a exemplo das metodologias ativas em voga no cenário educativo atual.

Nessa toada, esse protagonismo depende da participação dos estudantes no processo avaliativo, como forma de refletir sobre os métodos e materiais utilizados no processo de aprendizagem, quanto ao favorecimento da autonomia desejada, em especial, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, no recorte do Ensino Técnico Integrado ao Médio. Para ilustrar, segue a narrativa de um dos gestores de ensino entrevistado:

Agora, por sua vez, no momento que você coloca os atores para avaliar, os atores que participam da instituição, **como os estudantes**, como os pares, de repente, no critério de avaliação, **um dos critérios pode se ter lá, para os estudantes, por exemplo, uma pergunta simples, se é utilizado alguma inovação, alguma atualização, alguma metodologia nova, alguma coisa, e que o docente, por sua vez, tenha ciência disso, que vai ser avaliado dessa forma** (Entrevistado 06 – Gestor de Ensino, grifo nosso).

Recentemente, com a edição da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que promoveu a reforma do ensino médio da educação nacional, embora não implantada efetivamente e com discussões atuais bem avançadas no intuito de novos ajustes, o Governo Federal tentou estabelecer uma política educacional que objetiva ofertar uma educação de qualidade aos jovens brasileiros, colocando os estudantes no papel de protagonistas do processo de aprendizagem. A premissa é estreitar a relação entre unidade escolar e educando, considerando as complexidades da realidade do estudante, suas perspectivas na seara profissional e de sua vida em sociedade. Para isso, o papel do professor é fundamental nesse processo, pois é a ponte do conhecimento que pode proporcionar autonomia e liberdade, com o fito de desenvolver a consciência crítica nos estudantes, alinhando-se às bases da EPT, por meio de projetos investigativos e interdisciplinares, que fomentem a criatividade dos alunos.

Para Freire (2021), o trabalho interdisciplinar possibilita o diálogo entre as diferentes áreas e seus conceitos, de modo a integrar os conhecimentos distintos no propósito de estabelecer sentidos aos mesmos.

A Reforma do Ensino Médio, acima referenciada, trouxe a ideia de arranjos curriculares formatados a partir de itinerários formativos, na crença de que o aluno poderá exercer seu protagonismo no processo de aprendizagem, compreendendo que ele possa ter a oportunidade de escolher a área do conhecimento de sua preferência, valorizando suas anseios, expectativas, interesses e aptidões, que permitam a pesquisa, o debate e a elaboração de projetos com temas integrados a sua vocação (Piolli; Sala, 2021).

Por outro lado, dos cinco itinerários formativos instituídos pela reforma, quatro deles associam-se com as áreas de conhecimento definidas na BNCC, restando apenas o itinerário de formação técnica e profissional, sem qualquer relação como as áreas de conhecimento que definem direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, nos moldes preceituados pela LDB. Essa lógica acaba acentuando a dualidade estrutural e histórica, que reforça a separação dos universos formativos, afasta a escola de função social, compromete a prática docente e o processo formativo no que tange aos conteúdos significativos (Piolli; Sala, 2021).

Com os arranjos curriculares dimensionados a partir de itinerários formativos, em especial o de formação técnica e profissional, serão exigidas dos docentes reflexões profundas

e necessárias da sua prática nos espaços acadêmicos, em particular, salas de aula, no que tange à convivência com os alunos, abordando as premissas formativas de uma qualificação técnica, mas compromissada com a formação integral, humana e cidadã na sua totalidade, que interaja com os ditames impostos pelo mundo do trabalho, valorizando o espaço da escola como sendo imprescindível para o processo formativo.

Para auxiliar nesse processo reflexivo dos professores nos diferentes espaços de atuação, de modo especial nas salas de aula, adota-se a Consciência Crítica, patenteada nos ensinamentos do educador Paulo Freire, como uma das dimensões a serem aferidas no processo avaliativo docente no escopo participativo dos estudantes. Na visão de Silva (2022), para Freire, a principal preocupação era com o caminho a ser percorrido pelo ser humano para alcançar o desenvolvimento da consciência, possibilitando que cada pessoa pudesse se tornar protagonista da própria história, que assume o papel de indivíduo disposto a transformar o mundo, acreditando ser a conscientização a primeira finalidade de toda educação, o elemento catalisador de todo seu pensamento. Além de preceituar que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, é a esperança que fomenta a prática libertadora. Na sua obra “Educação e mudança”, Paulo Freire destaca: “o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo [é] provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.” (Freire, 2007, p. 46).

Na concepção de Freire, consideram-se indivíduos de consciência crítica aqueles que procuram agir sobre o mundo, que analisam as situações, interpretam as informações, distinguindo o real do ilusório, questionam e tomam consciência do seu poder de intervenção, capazes de perceber as necessidades da situação, que os tornem cidadãos ativamente democráticos (Silva, 2022).

Para Freire (2007, p. 63),

O homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar orbitas existenciais diferentes, [...] de travar relações incorpóreas [...] Criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura (Freire, 2007, p. 63).

O desenvolvimento de uma consciência crítica põe-se como pressuposto essencial para a educação, sendo esta, condição primordial de transformações sociais e pessoais. Para tanto, deve-se promover conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, de modo que possa ampliar as compreensões críticas e as práticas libertadoras.

Corroborando a narrativa acima, Silva (2022, p. 10), afirma que:

[...] é essencial desenvolver a capacidade do ser humano de refletir e atuar. A pedagogia, que tem como objetivo conscientizar, deve superar o ensino tradicional e buscar, através do diálogo, do amor e do respeito, despertar a consciência crítica do ser. O indivíduo consciente, que encontra seu lugar no mundo, é capaz de definir sua própria existência, consegue acreditar, sonhar, adquire visão de mundo e se torna um agente transformador de sua própria realidade e das circunstâncias sociais que o rodeiam.

Uma outra dimensão que comporá a ferramenta avaliativa docente, no recorte da participação dos estudantes, é a Autonomia, na perspectiva de uma educação dialógica, preconizada por Freire, com foco na autonomia do educando, rezando que “o ideal, é que cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação, pois o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não o do professor consigo mesmo” (Freire, 1996, p. 38).

Nessa linha, compreende-se que avaliação do professor pelo estudante, no viés de uma ferramenta de avaliação participativa ou centrada no participante, poderia ser um modelo que unisse o pensamento do consagrado educador, o qual advoga uma visão emancipatória e libertária de educação, e as premissas da educação integral, cidadã e humana, defendidas pela Educação Profissional e Tecnológica. Freire (2000, p. 58) assevera que o ser humano é capaz “de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo”.

Na concepção de Silva (2022), seguindo os ensinamentos de Freire, educar é formar cidadãos, criando condições para o estudante alargar sua visão de mundo, construir saberes e despertar sua conscientização. É ofertar os mais diversos desafios, refletir e dialogar em conjunto, para, em seguida, avaliar a ação do educando. É demonstrar e inculcar, pelo diálogo e conscientização, o seu grau de importância para o todo, na condição de membro de um grupo, de uma sociedade marcada por diversidades, merecendo sempre ser respeitada. Educar é oferecer perspectivas e possibilidades de transformação social e esperança.

Na promoção dessa autonomia, o professor, como peça-chave do processo educativo, deve se aperfeiçoar, qualificar, estudar e, de forma essencial, ter humildade em reconhecer o educando como ator principal e agente ativo do sistema formativo, numa perspectiva de transformação social promovida por meio da educação em que todos são participantes. Ou seja, deve-se, mediante processo de aprendizagem, estar habilitado a transformar experiências do senso comum, do cotidiano, em curiosidade, estudo e pesquisa, produzindo a consciência

crítica do saber. Nesse processo, não se permite qualquer forma de discriminação, seja ela de gênero, raça, origem ou classe social, e se ocorrer, deverá ser abolida (Silva, 2022).

Registre-se que, na visão de Freire, a educação deve ser transformadora, humanizada, democrática, que formate o cidadão autônomo, participativo e racional, capaz de proporcionar mudanças, de pensar e agir criticamente, de lutar pelo direito de ser respeitado, e de ouvir e respeitar a opinião diversa.

### 6.2.1 Construção do Instrumento Avaliativo Discente

Para uma eficiente política pedagógica, faz-se necessário um processo de planejamento bem delineado e estruturado, que defina claramente as escolhas de conteúdos, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e de metodologias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, em específico alinhadas às premissas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

E, para a elaboração desse planejamento, os resultados advindos da avaliação de desempenho a partir do recorte dos estudantes são fundamentais, pois fornecerão informações da ordem prática da atuação docente.

Assim, no intuito de construir uma ferramenta de ADD pelo olhar discente, que refletisse a realidade didático-pedagógica da prática docente nos espaços acadêmicos, com destaque para as salas de aulas, utilizou-se a taxonomia para classificar e definir as afirmativas correlatas com as dimensões, capazes de mensurar comportamentos docentes e subsidiar a formulação ou ajustes do planejamento pedagógico, a fim de promover a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, além de atender ao aspecto legal.

As afirmativas foram dispostas, por meio da Escala Likert, em cinco pontos, representando, de forma crescente, o nível de frequência de cada ação do docente avaliado, utilizando um vocabulário informal e direto, customizado de acordo com a cultura da instituição.

Adotou-se a seguinte escala, representada na Tabela 1.



**Tabela 1** – Escala de avaliação das afirmativas

<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>04</b>	<b>05</b>
<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>
O avaliado nunca apresenta o comportamento descrito.	O avaliado apresenta longos espaçamentos entre as apresentações do comportamento descrito, tendo sido observado poucas vezes.	O avaliado às vezes apresenta o comportamento descrito durante a sua rotina, tendo sido observado com frequência inconsistente.	O avaliado apresenta com frequência o comportamento descrito, tendo sido observado de maneira consistente.	O avaliado sempre apresenta o comportamento descrito.

Fonte: Adaptada pelo autor (2024).

A aferição dar-se-á, preliminarmente, por afirmativa, levando em conta a nota de 01 a 05, conforme disposição acima, e, em seguida, pela dimensão, que será obtida pela média simples das notas atribuídas às afirmativas, para a produção de informações por item, mas também por dimensão.

Ainda nessa perspectiva, será realizada uma média das médias por dimensão, para obtenção da média geral, considerando o número de discentes participantes por turma e por docente avaliado, de modo a subsidiar intervenções pedagógicas focadas.

Agora, no intuito de atender a lógica da legalidade, exigida para progressão ou promoção funcional docente, na configuração discente, a média geral desse recorte, que se conjugará com as dos demais aspectos avaliativos do processo avaliatório docente, de forma ampla, conforme definida pela regulamentação interna do IFPB, será mensurada pelas médias das médias de todas as dimensões, levando em conta todas as turmas e os estudantes que participaram da avaliação do docente.

Nessa linha, a nota final da ADD deverá se adequar aos parâmetros mínimos definidos na regulamentação interna, a fim de que ao docente seja concedida ou não a progressão ou promoção funcional requerida, que conteria a nota do recorte avaliativo discente, equivalente à média geral obtida na lógica aqui apresentada.

Para ilustrar, veja o exemplo: um docente, levando em conta os estudantes participantes e as turmas nas quais o docente lecionou no ano ou semestre em avaliação, conforme o caso, obteve as seguintes médias nas dimensões: Organização e Planejamento – 4,5, Comunicação – 4,5; Interação Professor/Aluno – 3,5; Avaliação de Aprendizagem – 4,5; Métodos e Materiais Didáticos – 3,5; Consciência Crítica – 3,5 e Autonomia – 4. Nesse caso, somando-se as médias de cada dimensão (28) e dividindo pelo total de dimensões (7), obtém-se 4, a nota final do recorte discente. Para fins de progressão ou promoção funcional, essa nota será multiplicada por 2, para termos a equivalência com a escala padrão utilizada para

esta finalidade. Dessa forma, a média geral alcançada no recorte avaliativo discente seria 8, podendo ser ajustada por ocasião da regulamentação interna, em função da conexão com os outros recortes obrigatórios, segundo as diretrizes da Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b).

Para efeitos pedagógicos, serão fornecidos relatórios por afirmativas e por dimensões de cada turma e individualizados, de modo que subsidiem intervenções direcionadas e possibilitem *feedback* aos docentes avaliados.

Diante do exposto, apresenta-se, na Tabela 2, destacando as dimensões, como suas respectivas descrições, e as afirmativas que compuseram o questionário correspondente ao recorte avaliativo discente, disponibilizado por meio do *Software Web/Site Eletrônico* <https://avaliacao-docente-discente-ifpb.vercel.app/>, que foi aplicado às turmas do 1º e 3º anos do Curso Técnico de Contabilidade Integrado ao Ensino Médio, como forma de simulação no contexto real de aprendizagem.

**Tabela 2 – Bases do Instrumento Avaliativo Discente**

DIMENSÕES	DESCRIÇÃO	AFIRMATIVAS
<b>Organização e Planejamento</b>	Busca aferir o quanto o docente está preparado e capacitado para seus alunos, no que se refere à organização e ao planejamento do curso, considerando que os discentes aprendem melhor quando percebem um curso organizado e bem planejado, além de permitir que identifiquem diferenças entre seus professores, conforme competências e habilidades individualizadas, inclusive, melhor se organizando no decorrer do curso, em função do grau de organização do docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeja suas aulas com antecedência, apresentando planos de ensino e de aulas.</li> <li>- Apresenta antecipadamente as formas e os instrumentos de avaliação de aprendizagem.</li> <li>- Realiza síntese ao final das aulas e revisões antes dos momentos avaliativos.</li> <li>- Monitora o tempo, é pontual e organizado no gerenciamento do processo ensino-aprendizagem.</li> <li>- Termina a aula ofertando o conteúdo planejado, sem atrasar o início ou fim da aula.</li> <li>- Elabora explicações detalhadas e encontra o ritmo mais adequado para fazê-las, facilitando o entendimento.</li> </ul>
<b>Comunicação</b>	Refere-se à capacidade do docente de ministrar aulas claras e compreensíveis, valendo-se de exemplos significativos como estratégia importante, que possibilitem os alunos fixarem e recordarem melhor os conteúdos apresentados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiza as aulas, de forma que as tornem atraentes, transmitindo conteúdos em linguagem clara e compreensível.</li> <li>- Consegue utilizar múltiplas estratégias para explicar os conteúdos, mantendo a atenção dos estudantes e incentivando-os a participar, de forma que se mantenham atentos às aulas.</li> <li>- Expressa-se com desenvoltura e apresenta facilidade na tradução dos seus pensamentos em palavras, escolhendo termos e forma de se</li> </ul>

		<p>comunicar para explicar diferentes conteúdos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promove debates dentro do processo formativo, de modo que auxiliem os estudantes na sua formação de cidadãos, numa perspectiva de formação humana integral, para viver em sociedade e encarar os desafios do mundo do trabalho.</li> </ul>
<p><b>Interação Professor/Aluno</b></p>	<p>Pugna que os estudantes preferem professores que são úteis e demonstram preocupação com o processo formativo do aluno, quer seja, aqueles que se dispõem a oferecer uma ajuda fora da sala de aula, se necessário, e se dispõem a ouvir as perguntas e opiniões dos estudantes, possibilitando serem mais bem avaliados no processo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispensa de tratamento cordial, ético e respeitoso aos estudantes, de modo que permita a interlocução, aceitando críticas, opiniões e sugestões que favoreçam a melhoria do ensino-aprendizagem.</li> <li>- Dispõe-se a recepcionar as necessidades dos estudantes, de maneira colaborativa e cooperativa, em sala de aula, na solução de dificuldades de aprendizagem com o componente curricular (disciplina), inclusive, colocando-se para atendê-los em suas particularidades de aprendizado e, se necessário, orientações extraclasse.</li> <li>- Demonstra paixão e empolgação por aprender, entender e explorar novas ideias, interessando-se pelas perguntas e experiências dos estudantes.</li> <li>- Realiza suas atividades diárias com energia, entusiasmo e com atitudes positivas, envolvendo-se com a atividade desempenhada, fazendo com que os estudantes se empolguem pela matéria.</li> <li>- Estabelece conexão com os estudantes, sentindo-se feliz e confortável com sua convivência e agindo de forma acolhedora e afetuosa.</li> </ul>
<p><b>Avaliação de Aprendizagem</b></p>	<p>Reflete a qualidade do <i>feedback</i> que os professores oferecem aos estudantes. As avaliações de aprendizagem devem refletir o conteúdo que foi ofertado em sala de aula e devem ser realizadas de diversas formas, com perguntas e assertivas equilibradas no que tange ao grau de dificuldade, de modo que seja capaz de verificar o real aprendizado, baseando-se em critérios de avaliação claros para determinar o quão bem os testes refletem os objetivos de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elabora e aplica as avaliações de aprendizagem compatíveis e coerentes com as discussões, debates e conteúdos desenvolvidos em sala de aula.</li> <li>- Realiza <i>feedback</i> com os estudantes para análise dos resultados das avaliações de aprendizagem em prol da melhoria do ensino-aprendizagem.</li> <li>- Efetua as avaliações de aprendizagem diversificadas, com perguntas e assertivas equilibradas no que tange ao grau de dificuldade, de modo que seja capaz de verificar o real aprendizado, baseando-se em critérios claros de avaliação.</li> </ul>
<p><b>Métodos e Materiais Didáticos</b></p>	<p>Trata-se dos métodos suplementares e auxiliares do processo de aprendizagem, refletidos no uso de recursos didáticos/adequação pelo professor, aplicação exercícios de fixação/revisão, relacionamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adequa os conteúdos e explicações de forma a atingir a todos, bem como é capaz incorporar diferentes realidades socioculturais em seus materiais e em suas aulas.</li> <li>- Aplica exercícios de fixação/revisão, relacionando teoria e prática, e incentiva o desenvolvimento de atividades extraclasse.</li> </ul>

	<p>entre teoria e prática, e o incentivo de atividades extraclases. Para o autor, a escala sobre método afere as percepções da aprendizagem do aluno no curso, como também em que medida o professor o auxiliou a pensar de forma independente e autônoma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona, à medida do possível, os conteúdos de seu componente curricular (disciplina) com a realidade socioeconômica do contexto social em que os estudantes estão inseridos e com o mundo do trabalho.</li> <li>- Articula conteúdos do seu componente curricular (disciplina) com outros da mesma área do conhecimento e de outras, a exemplo da formação geral e técnica.</li> <li>- Utiliza metodologias ativas como técnica pedagógica, oferecendo aos estudantes a oportunidade de pensar e interagir com o material de estudo, como estratégia para promoção de uma educação transformadora, e colocando-os como protagonistas da construção do próprio conhecimento.</li> </ul>
<p><b>Consciência Crítica</b></p>	<p>Definida como pressuposto essencial para a educação, sendo esta condição primordial de transformações sociais e pessoais. Para tanto, deve-se promover conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, de modo que possa ampliar as compreensões críticas e as práticas libertadoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza diálogo franco e aberto com os estudantes, convocando-os a participarem do processo educativo, pautando os debates e as discussões na formação humana e integral, que formatem cidadãos críticos e reflexivos.</li> <li>- Promove uma educação orientada para a tomada de decisões, contextualizada nas condições sociais, culturais e econômicas dos estudantes.</li> <li>- Desenvolve sua prática docente conectando os conteúdos com as questões sociais e políticas do meio no qual estão inseridos, visando à responsabilidade social e política dos estudantes.</li> <li>- Adota a sala de aula como um espaço seguro e acolhedor para todos os estudantes, independentemente da sua orientação sexual ou identidade de gênero, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais tolerante e receptivo.</li> <li>- Promove a compreensão, o respeito e a empatia entre os estudantes, auxiliando a combater o preconceito e a discriminação em todas as suas formas.</li> <li>- Desenvolve e possibilita, em sua prática docente, posturas, saberes e fazeres inclusivos.</li> </ul>
<p><b>Autonomia</b></p>	<p>Consiste no protagonismo da construção do conhecimento, entendendo que educar é formar cidadãos, criando condições para o estudante alargar sua visão de mundo, construir saberes e despertar sua conscientização. É ofertar os mais diversos desafios, refletir e dialogar em conjunto, para, em seguida, avaliar a ação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encoraja, apoia e motiva os estudantes, fazendo-os acreditar que podem ter sucesso na escola e no mundo trabalho.</li> <li>- Desenvolve nos estudantes a crença de que são capazes de atingir um bom desempenho.</li> <li>- Preocupa-se com aqueles estudantes que possuem algum grau de dificuldade, oferecendo-lhes especial atenção.</li> </ul>

---

do educando. É demonstrar e inculcar, pelo diálogo e conscientização, o seu grau de importância para o todo, na condição de membro de um grupo, de uma sociedade marcada por diversidades, que merece sempre ser respeitada. Educar é oferecer perspectivas e possibilidades de transformação social e esperança.

---

- Utiliza estratégias que incentivam os estudantes na aprendizagem, de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os levem ao raciocínio, à criação e ao debate, tornando-os protagonistas pela construção de conhecimento.

Fonte: Adaptada pelo autor (2024).

### 6.2.2 Avaliação e Evidências de Validade do Instrumento Avaliativo Discente

A validade consiste no grau com que as teorias e as evidências empíricas embasam a interpretações dos resultados de um instrumento avaliativo.

No caso em referência, visando a uma melhor compreensão sobre as características do instrumento, que pudesse atestar sua qualidade, valeu-se das evidências de validade baseadas no conteúdo, analisando o quanto os conteúdos dos itens do instrumento representavam a taxonomia teórica, com o fito de auxiliar na identificação e na declaração dos objetivos vinculados ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, englobando a aquisição do conhecimento, competência e atitudes, que auxiliem na construção do planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, elaborou-se um formulário no *Google Forms*, disponível no link: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdE48EBcyJbAHAF0MXBd0\\_a1hBCaxIJNz-OwMIJ41XXHIQ4Dw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdE48EBcyJbAHAF0MXBd0_a1hBCaxIJNz-OwMIJ41XXHIQ4Dw/viewform), a partir do “Apêndice F”, submetido a um grupo composto por cinco gestores de ensino/pedagógico, como pessoas imbricadas diretamente no processo de ensino-aprendizagem, e dez docentes, dentre os participantes do estudo, que atuam no ETIM, escolhidos aleatoriamente, mas que permeassem as diversas áreas do conhecimento, para que avaliassem o instrumento no tocante aos conteúdos, com o objetivo de aferir a relação das afirmativas e as dimensões, a calibração do instrumento e a necessidade de realização de ajustes necessários.

Nessa linha, o formulário pautou-se nas seguintes evidências:

- a) a clareza na escrita das afirmativas;
- b) a relevância das afirmativas para a dimensão que eles se propõem a avaliar;
- c) a relevância das afirmativas para o público-alvo da avaliação;

- d) a adequação das afirmativas aos elementos pertinentes à dimensão;
- e) há necessidade de ajustes de escrita de afirmativas?;
- f) há necessidade de exclusão de afirmativas com baixa capacidade discriminativa?.

Para fins de validação do instrumento, utilizou-se novamente a escala Likert, na linha de avaliação, buscando aferir as evidências de validade destacadas nas assertivas “a”, “b”, “c” e “d”, consoante descrição disposta na Tabela 3.

**Tabela 3** – Escala de validação do instrumento avaliativo

01	02	03	04	05
PÉSSIMO	RAZOÁVEL	BOM	MUITO BOM	EXCELENTE

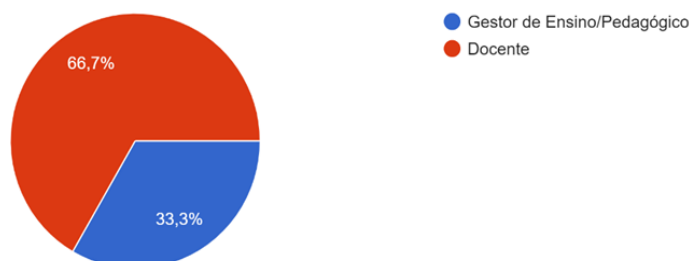
Fonte: Adaptada pelo autor (2024).

Para as assertivas “e” e “f”, as formulações foram realizadas por meio de perguntas, nas quais o respondente assinala “Sim” ou “Não”. E, caso a resposta fosse afirmativa, deveria indicar a dimensão e as afirmativas que deveriam ser ajustadas, com sugestão de texto, ou excluída. No caso de resposta negativa, prosseguia para a próxima indagação ou conclusão do formulário.

Nessa lógica, cabe registrar que os 15 participantes convidados aceitaram contribuir com o processo de avaliação e validação do PE, tomando por base as afirmativas apresentadas previamente no “Apêndice E”, pelo qual foram oferecidas ricas reflexões, cuja participação está atestada no Gráfico 20:

**Gráfico 20** – Participação do Grupo de Avaliação e Validação do PE

As respostas serão oferecidas como:  
15 respostas

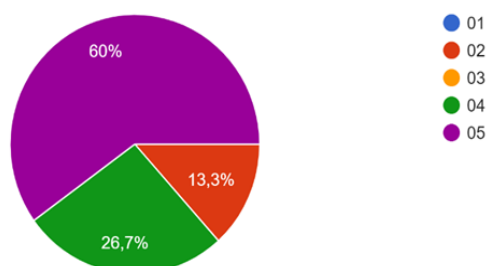


Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Quanto à clareza da escrita das afirmativas, os achados estão no Gráfico 21.

**Gráfico 21 – Clareza na escrita das afirmativas**

a. Qual o grau de relevância quanto à clareza na escrita das afirmativas?  
15 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

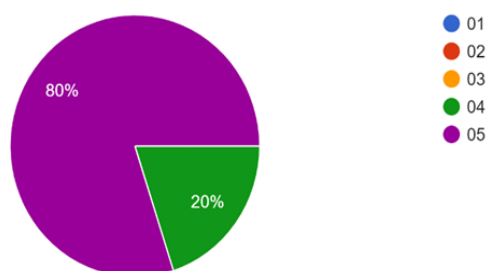
Das respostas oferecidas, obteve-se o percentual de 86,7% aferindo que as afirmativas estariam com as escritas “muito boas” e “excelentes”, demonstrando a possibilidade de aplicação nos moldes formatados.

Entretanto, há uma fração de 13,3% que consignou como “razoável” a clareza da escrita, indicando que dois participantes destacaram a existência de ajustes necessários, que serão adiante tratados em seção própria.

No que concerne à relevância das afirmativas para a dimensão que eles se propõem a avaliar, o Gráfico 22 apresenta os resultados obtidos.

**Gráfico 22 – Relevância das afirmativas por dimensão**

b. Qual o nível de relevância das afirmativas para a dimensão que eles se propõem a avaliar?  
15 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

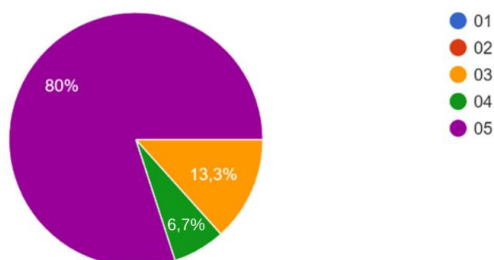
Diante das percepções dos participantes, registra-se que 100% avaliaram como “muito boas” e “excelentes”, atestando que as afirmativas são pertinentes e guardam relevância com a dimensão correlata, na proposta concebida. Ou seja: *a priori*, não caberiam reparos nas proposições, podendo ser aplicadas no contexto acadêmico.

Para a relevância das afirmativas para o público-alvo da avaliação, os docentes, as impressões estão dispostas no Gráfico 23.

### Gráfico 23 – Relevância das afirmativas para os docentes

c. Qual o grau de relevância das afirmativas para o público alvo da avaliação (docentes)?

15 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

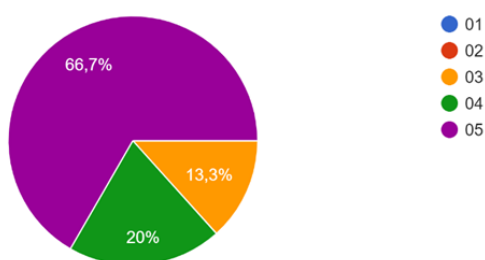
Dos resultados obtidos, infere-se que 86,7% entenderam como “muito bom” e “excelente” o grau de relevância das afirmativas propostas, e 13,3%, como “bom”. Dessa forma, pode-se compulsar como válida a evidência, todavia com revisita periódica no contexto prático, visto que dois participantes graduaram apenas como “bom” o grau de relevância, merecendo atenção.

No que concerne às evidências de validade para verificar o nível de adequação das afirmativas aos elementos pertinentes a cada dimensão, os resultados estão no Gráfico 24.

### Gráfico 24 – Adequação das afirmativas à cada dimensão

d. Qual o nível de relevância quanto à adequação das afirmativas aos elementos pertinentes a dimensão?

15 respostas



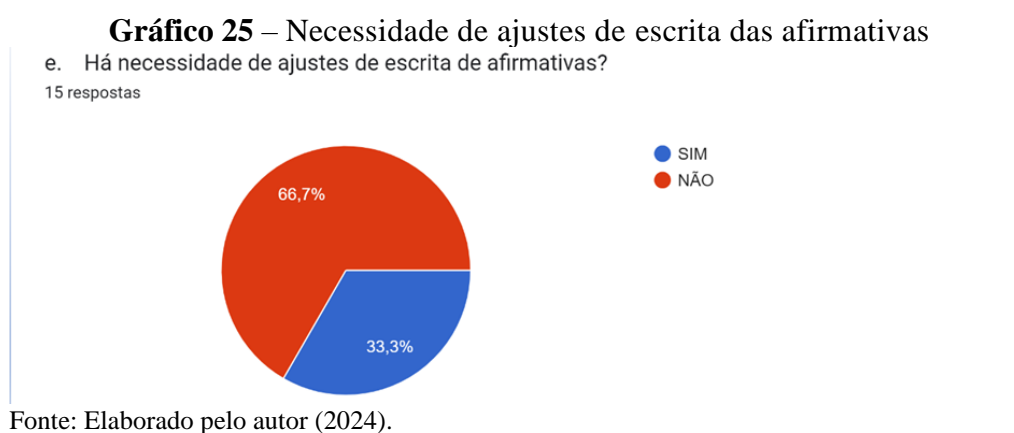
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As respostas apontam que 86,7% entenderam como “muito bom” e “excelente” o nível de adequação das afirmativas com a dimensão proposta, sendo que 13,3% registraram como “bom”. Dessa forma, pode-se inferir a evidência de validade, que permite sua aplicação. Entretanto, na seara prática, deve ser continuamente avaliada para ajustes, se necessário, levando em conta que dois participantes consignaram apenas como “bom” o nível de relevância quanto à adequação, induzindo reflexões.



Considerando que o crivo dos gestores de ensino/pedagógico e do público-alvo, os docentes, resguardaria e auxiliaria na validação do instrumento, na condição de pessoas inerentemente competentes para examinar a sua concepção prévia, realizaram-se as indagações abaixo, de modo que houvesse revisão das dimensões e das afirmativas, podendo-se receber as contribuições para o seu aperfeiçoamento, possibilitando sua aplicação no cotidiano acadêmico, em uma versão proximal da realidade.

Primeiro, perguntou-se se havia necessidade de novos ajustes de escrita das afirmativas, obtendo-se os resultados, conforme Gráfico 25.



Do gráfico acima, registra-se que 33,3% do grupo pugnaram que haveria necessidade de ajustes de afirmativas, as quais serão adiante detalhadas individualmente, ou seja, cinco participantes apontaram que há reparos em algumas afirmativas.

Diante da necessidade de ajustes, procedeu-se à análise por dimensão e afirmativa, visando à conformidade, levando em conta as ponderações e as sugestões de texto destacadas pelos participantes do processo de avaliação e validação do instrumento avaliativo.

Na Dimensão 1 – Organização e Planejamento, foi apontada a necessidade de ajustes nas escritas das afirmativas “c.”, “d.”, e “f.”, para as quais se realizaram as análises, baseadas nas ponderações e contribuições, e adotaram-se novas redações.

Para a Dimensão 2 – Comunicação, foram recebidas colaborações e considerações para a promoção de ajustes das escritas das afirmativas “g.” e “j.”, que foram acatadas com as adequações textuais.

A Dimensão 3 – Interação Professor/Aluno teve observações e ponderações para alteração de redação nas afirmativas “k.”, “l.”, “m.” e “n.”, as quais foram analisadas e tiveram suas escritas adequadas.

Quanto à Dimensão 4 – Avaliação de Aprendizagem, somente foi recebida contribuição para modificação de texto na afirmativa “r.”, que foi acatada, sendo estabelecida nova redação.

No que tange à Dimensão 5 – Métodos e Materiais Didáticos, obtiveram-se ponderações e sugestões apenas para a afirmativa “w”, que foi plenamente acatada, culminando em um novo texto.

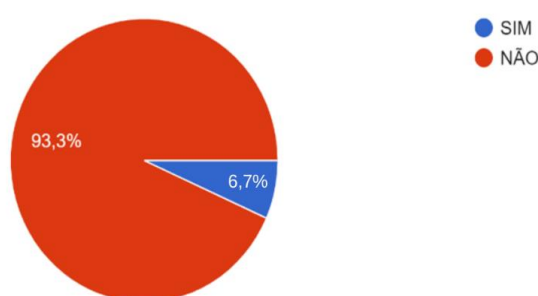
Na Dimensão 6 – Consciência Crítica, as contribuições foram ofertadas com vistas a ajustes de redação nas afirmativas “y.” e “z.”, as quais foram observadas na integralidade, de modo que se excluiu a alínea “z.”, e promoveu-se a fusão de textos, contemplando os sentidos, com atribuição de nova a afirmativa “y.” e reordenação das afirmativas seguintes.

A Dimensão 7 – Autonomia recebeu ponderações e sugestões para ajuste de redação para a afirmativa “gg.”, que não foi acatada, mantendo-se o texto original, embora reordenada para alínea “ee.”.

Na sequência, indagou-se quanto à necessidade de exclusão de afirmativas que, porventura, registrassem baixa capacidade discriminativa, ou seja, não oferecessem a confiabilidade necessária para aferição na forma proposta. Os resultados foram os seguintes, consoante Gráfico 26.

**Gráfico 26** – Necessidade de exclusão de afirmativas com baixa capacidade discriminativa

f. Há necessidade de exclusão de afirmativas com baixa capacidade discriminativa?  
15 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Pelos achados acima, infere-se que 93,3% do grupo registraram opção de que não haveria necessidade de exclusão de afirmativas. Porém, houve um registro pugnando pela exclusão de uma única afirmativa, que corresponde a 6,7%.

Essa afirmativa foi na alínea “ee.”, da Dimensão 7 – Autonomia, sob o argumento de que estaria contemplada na afirmativa “dd.”. Da análise, acatou-se a sugestão e pugnou-se

pela exclusão sugerida, mantendo-se na íntegra a redação da alínea “dd.”, passando a ser reescrita como alínea “cc.”, com nova ordenação das afirmativas subsequentes.

Em síntese, a partir de uma visão sistêmica do instrumento avaliativo (Apêndice E), pode-se verificar que, das 33 afirmativas previamente propostas, houve ajustes textuais em 12, com viés de adequação à linguagem e às premissas da EPT, de forma que a interlocução e a compreensão dos estudantes do ETIM pudessem refletir uma avaliação com níveis de confiança e de fidelidade, que fossem capazes de espelhar a realidade da atuação didática e pedagógica dos professores. Registre-se que, em decorrência da análise das afirmativas, conectadas às suas respectivas dimensões, houve a necessidade de exclusão de apenas duas.

Da lógica aplicada para avaliação e validação do instrumento avaliativo discente, que se valeu de um grupo de pessoas conectadas diretamente ao contexto acadêmico, seja como sujeito da avaliação ou gestor acadêmico, infere-se que a ferramenta, com seus respectivos ajustes, os quais foram incorporados no “Apêndice G”, com as 31 afirmativas validadas, pode ser carregada para o *Software Web/Site Eletrônico*, com aptidão de aplicação e simulação em contexto real e conseqüente execução como prática de gestão no contexto acadêmico da EPT.

### **6.3 Execução do PE: pensando a aplicação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**

Como forma de viabilizar a possibilidade de adoção por parte da gestão do IFPB no contexto real de aprendizagem da EPT, o produto educacional foi submetido a uma simulação avaliativa com estudantes do Curso Técnico de Contabilidade Integrado ao Ensino Médio.

Para tanto, escolheram-se dois componentes curriculares, Contabilidade Básica e Análise dos Demonstrativos Contábeis, sendo o primeiro ofertado em 2023 e o segundo com oferta iniciada em 2024, porém, ambos ministrados pelo mesmo docente. Desse modo, 26 estudantes participaram da simulação avaliativa. Sendo que 15 do 2º Ano do Curso Técnico de Contabilidade Integrado ao Ensino Médio, avaliando o componente curricular Contabilidade Básica, ofertado para essa turma em 2023, e 11 do 3º Ano do mesmo curso, avaliando o componente curricular Análise dos Demonstrativos Contábeis, que está sendo ofertado em 2024, mas ressaltando que essa turma teve o professor ministrando Contabilidade Básica em 2022, legitimando a aferição simulada, visto que, *a priori*, conhecem o seu desempenho didático-pedagógico.

A execução simulada do PE foi realizada por meio do *Software Web/Site Eletrônico*: <https://avaliacao-docente-discente-ifpb.vercel.app/>, em uma reunião previamente agendada

pelo *Google Meet* (*Link* da videochamada: <https://meet.google.com/rkn-sghj-mga>), com a turma do 2º Ano do Curso Técnico de Contabilidade Integrado ao Ensino Médio, em que foram fornecidas todas as orientações e esclarecimentos quanto às dimensões e às afirmativas a serem avaliadas, bem como a forma e a escala com que se daria o processo avaliativo. De igual modo, foi adotado com a turma 3º Ano do Curso Técnico de Contabilidade Integrado ao Ensino Médio, em reunião agendada (*Link* da videochamada: <https://meet.google.com/iua-wnca-aav>).

Cabe registrar que o IFPB, na ocasião, encontrava-se em greve, e, portanto, o teste executivo do PE somente pôde ocorrer pelo apoio e disponibilidade da Coordenação do Curso Técnico de Contabilidade Integrado ao Ensino Médio e dos representantes das duas turmas, que aceitaram o chamado de contribuição com a pesquisa, compreendendo o grau de importância para o contexto futuro do ensino-aprendizagem do ETIM no Campus João Pessoa, quiçá no IFPB.

Durante a realização das reuniões, o PE, na forma de *Software Web/Site Eletrônico*, foi bem recebido pelos estudantes, inclusive, com alguns elogios e sem questionamentos, com destaque para a interatividade e a linguagem, com registros de que o IFPB estaria necessitando de um instrumento desse porte. Nessa lógica, os estudantes realizaram as avaliações entre 10 e 15 minutos, que se considera um tempo razoável para uma leitura atenta e uma aferição coerente, capaz de traduzir o olhar do estudante. No entanto, vale registrar que houve prévias orientações e esclarecimentos, que certamente auxiliaram no processo, e que boa parte dos participantes as realizaram via *smartphones*, atestando a acessibilidade da ferramenta.

Assim, para aplicação no contexto real de aprendizagem, antes da implantação pela gestão, se for o caso, deverá ocorrer uma maturação pela área pedagógica da Instituição, bem como um trabalho de conscientização e da importância da ferramenta perante os docentes e os estudantes, de modo especial. Sem o qual, a avaliação docente pelos discentes não atenderá aos objetivos aos quais se propõe, pois não espelhará a realidade do desempenho didático-pedagógico.

Da execução simulada, decorrente da aplicação da proposta avaliativa docente pelos discentes, materializada pelo *Software Web/Site Eletrônico*: <https://avaliacao-docente-discente-ifpb.vercel.app/>, os resultados estão dispostos na Tabela 04.

**Tabela 4 – Execução Simulada do PE**

<b>MÉDIA GERAL</b>		
<b>9,3</b>		
<b>MÉDIA POR COMPONENTE CURRICULAR</b>		
CONTABILIDADE BÁSICA (2023)	ANÁL. DEMONST. CONTÁBEIS (2024)	
<b>9,3</b>	<b>9,4</b>	
<b>MÉDIAS POR DIMENSÕES</b>		
DIMENSÕES	CONTABILIDADE BÁSICA (2023)	ANÁL. DEMONST. CONTÁBEIS (2024)
<b>Organização e Planejamento</b>	<b>9,2</b>	<b>9,2</b>
<b>Comunicação</b>	<b>9,4</b>	<b>9,1</b>
<b>Interação Professor/Aluno</b>	<b>9,6</b>	<b>9,7</b>
<b>Avaliação de Aprendizagem</b>	<b>9,0</b>	<b>9,2</b>
<b>Métodos e Materiais Didáticos</b>	<b>9,2</b>	<b>9,2</b>
<b>Consciência Crítica</b>	<b>9,2</b>	<b>9,6</b>
<b>Autonomia</b>	<b>9,4</b>	<b>9,7</b>
<b>MÉDIAS POR AFIRMATIVAS</b>		
<b>Organização e Planejamento</b>		
Afirmativas (Apêndice G)	Contabilidade Básica (2023)	Anál. Demonst. Contábeis (2024)
<b>a.</b>	<b>9,0</b>	<b>9,8</b>
<b>b.</b>	<b>9,1</b>	<b>9,6</b>
<b>c.</b>	<b>9,4</b>	<b>9,0</b>
<b>d.</b>	<b>9,0</b>	<b>8,2</b>
<b>e.</b>	<b>8,6</b>	<b>9,0</b>
<b>f.</b>	<b>9,9</b>	<b>9,4</b>
<b>Comunicação</b>		
Afirmativas (Apêndice G)	Contabilidade Básica (2023)	Anál. Demonst. Contábeis (2024)
<b>g.</b>	<b>9,5</b>	<b>9,2</b>
<b>h.</b>	<b>9,8</b>	<b>9,2</b>
<b>i.</b>	<b>9,6</b>	<b>10</b>

j.	8,8	8,2
<b>Interação Professor/Aluno</b>		
<b>Afirmativas (Apêndice G)</b>	Contabilidade Básica (2023)	Anál. Demonst. Contábeis (2024)
k.	9,8	10
l.	9,5	9,8
m.	9,6	9,4
n.	9,6	9,4
o.	9,5	9,8
<b>Avaliação de Aprendizagem</b>		
<b>Afirmativas (Apêndice G)</b>	Contabilidade Básica (2023)	Anál. Demonst. Contábeis (2024)
p.	9,8	9,6
q.	8,5	8,8
r.	8,9	9,2
<b>Métodos e Materiais Didáticos</b>		
<b>Afirmativas (Apêndice G)</b>	Contabilidade Básica (2023)	Anál. Demonst. Contábeis (2024)
s.	9,0	9,2
t.	9,3	8,6
u.	9,8	9,4
v.	8,9	9,2
w.	8,9	9,6
<b>Consciência Crítica</b>		
<b>Afirmativas (Apêndice G)</b>	Contabilidade Básica (2023)	Anál. Demonst. Contábeis (2024)
x.	9,0	9,2
y.	8,4	8,6
z.	9,6	10
aa.	9,5	10
bb.	9,5	10
<b>Autonomia</b>		
<b>Afirmativas (Apêndice G)</b>	Contabilidade Básica (2023)	Anál. Demonst. Contábeis (2024)
cc.	9,6	10
dd.	9,4	9,8
ee.	9,3	9,4

Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Dos achados da execução simulada do PE, pode-se compulsar que a média geral do docente avaliado (9,3) reflete as médias obtidas nos dois componentes curriculares avaliados, nos seus respectivos anos, cujas avaliações se mantiveram em patamares equivalentes a 9,3 e 9,4, revelando que as médias gerais de todas as dimensões e suas respectivas afirmativas

atestam que o professor atende às expectativas de desempenho didático-pedagógico, com ações e comportamentos alinhados à EPT, aplicáveis ao ETIM.

No entanto, ao analisar as médias por cada dimensão, percebe-se que, nas dimensões Consciência Crítica e Autonomia, houve um acréscimo na média, comparando os componentes curriculares avaliados, nos seus respectivos anos, enquanto, na Comunicação, houve um decréscimo, que podem ser reflexos da maturidade formativa e do grau de conhecimento das práticas educativas do IFPB, haja vista que a turma do 3º Ano do Curso Técnico de Contabilidade Integrado ao Ensino Médio tem mais idade e tempo de Instituição, encontrando-se na última etapa de formação da educação básica.

Outro aspecto que deve ser observado, além das médias por dimensões, são as variações das notas atribuídas às afirmativas em algumas dimensões, que chegaram a 0,8 para cima e para baixo, como as consignadas para as alíneas “a.” e “d.”, ambas da dimensão Organização e Planejamento, que tratam especificamente sobre planejamento de aulas, pontualidade e organização do componente curricular no percurso da aprendizagem.

Na afirmativa “a. Planeja suas aulas com antecedência, apresentando planos de ensino e de aulas.”, houve uma variação de 9,0 para 9,8, que, *a priori*, pode ser entendida como positiva. Todavia, caberia um monitoramento da equipe pedagógica para confirmar essa evolução no desempenho neste quesito. Quanto à afirmativa “d. Monitora o tempo de aula, é pontual e organizado na condução do componente curricular (disciplina)”, a variação foi de 9,0 para 8,2, revelando uma involução no desempenho do docente nesse comportamento, que traduz um alerta e indica uma ação pedagógica imediata, de forma que se restabeleça o *status quo* anterior, evitando prejuízos ao processo formativo e de ensino-aprendizagem.

De maneira ampla, pode-se inferir que, pela média geral e pelas médias por dimensões, o docente avaliado apresenta um desempenho didático-pedagógico, a partir do recorte discente, que atende às expectativas e não merece intervenção. Entretanto, debruçando-se, de forma analítica, nas notas atribuídas às afirmativas em função da frequência das práticas docentes avaliadas, percebeu-se que houve ações que merecem, pelo menos, um monitoramento pedagógico.

Desta forma, infere-se que, embora o docente apresente desempenho esperado, devem, via de regra, ser observadas as variações ao longo do tempo, nas dimensões e nas afirmativas, como ocorreu na simulação em pauta, para que possa identificar tendências e promover, a tempo, ações pedagógicas corretivas e direcionadas a práticas docentes destoantes do contexto acadêmico.

Diante dos resultados decorrentes da execução simulada, aplicada em uma amostra extraída do contexto acadêmico real, evidencia-se que o *Software Web/Site Eletrônico* desenvolvido como PE no presente estudo, com as devidas adequações e ajustes, em função das análises por parte da gestão do ensino e da equipe pedagógica, e da concepção da avaliação docente pelos discentes na regulamentação interna da ADD, pode ser aplicado no cenário da Educação Profissional e Tecnológica.

Nessa lógica, o PE será apresentado à Direção Geral e Diretoria de Desenvolvimento do Ensino do Campus João Pessoa para avaliação e, se entenderem viável sua aplicação no contexto acadêmico, será apresentado à Pró-Reitoria de Ensino do IFPB, de modo que esta possa promover sua análise e sugerir ao Conselho Superior do IFPB, para avaliar a possibilidade, por ocasião da regulamentação interna da Avaliação de Desempenho Docente (ADD) dos Integrantes do Plano de Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, de adotá-lo como ferramenta institucional, compondo o eixo avaliativo de participação do corpo discente, para que obtenha força legal e legitimidade para sua aplicação regular.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação de desempenho, por si somente, impõe-nos uma missão desafiadora, pois remete a identificar percepções pessoais e profissionais dos indivíduos, como ato inerente às relações de convivência. Muitas vezes, realizadas por frágeis ou falsas impressões que nos levam a resultados e conclusões que não espelham a realidade. É um processo cotidiano que fazemos sem perceber, tanto na esfera pessoal como na profissional.

Ao discorrer sobre a avaliação de desempenho, especialmente na seara educacional, o desafio tornou-se maior. E, mais ainda, quando se trata de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) concebida como ferramenta de gestão de pessoas utilizada potencialmente como elemento contributivo ao processo de ensino-aprendizagem, em uma perspectiva de formação humana, integral e cidadão dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Para isso, o ponto de partida foi proceder à análise da ferramenta de avaliação utilizada atualmente no IFPB, a partir do Campus João Pessoa, para fins de aferição do desempenho docente, balizada na averiguação do nível de satisfação dos professores atuantes no Ensino Médio Integrado, no que tange aos seus critérios e, associada à identificação das fragilidades e oportunidades detectadas, com o fito de apresentar e oferecer elementos para adoção de estratégias gerenciais, com vistas à melhoria das práticas pedagógicas e revisões metodológicas, no propósito de garantir a qualidade do ensino e promover a melhoria contínua do corpo docente, alinhadas com as premissas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Além disso, o intuito foi encontrar resposta para a questão-problema suscitada: Como a ferramenta de Avaliação de Desempenho Docente, atualmente aplicada aos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPB, pode contribuir para melhoria do ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado do Campus João Pessoa?

Nessa lógica, para a realização da investigação, fez-se necessário revisitar as bases referenciais da EPT, desde o nascedouro até a ifetização, contextualizada historicamente, com ênfase na dualidade estrutural, tanto no campo profissional quanto no escolar, nas suas diversas conjecturas e conjunturas, que tentava promover a articulação do ensino técnico e propedêutico, quebrando o paradigma formal de dualidade entre o trabalho manual e intelectual, embrionário da sua concepção primária forjada no início do século XX.

Na mesma linha, careceu-se, antes de adentrar na temática específica do estudo, descrever sobre a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), em curso e que ainda se encontra em debate nos seus aspectos concepcionais e legais,

haja vista que podem escancarar a dualidade estrutural e histórica, a partir da flexibilidade curricular e a criação de itinerários formativos, em particular, o de formação técnica e profissional, que compromete a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem, elementos-chave na ADD.

Ademais, coube uma exposição sobre o dualismo escolar, acentuado pela Reforma do Ensino Médio, fazendo-se um paralelo com o impacto da introdução na LDB dos “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino”, para atuar como docente no itinerário de formação técnica e profissional, e sua aceitação no contexto da EPT, demonstrando as consequências negativas para o profissional de educação, externando uma colisão com o princípio da valorização dos profissionais da educação escolar, previsto na LDB, que torna supérflua e simplória a formação docente específica, comprometendo a qualificação desse viés de formação.

A construção e a sistematização desse estudo perpassou a aferição, na ordem prática, da ferramenta de gestão de pessoas utilizada no IFPB para fins de ADD, mensurando sua capacidade de subsidiar e fornecer elementos que permitissem a adoção de ações gerenciais estratégicas e de qualificação do corpo docente e contribuíssem para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, houve a necessidade de apresentar conceitos e definições sobre a avaliação de desempenho em uma ótica mais generalista, perpassando pela visão no âmbito da administração pública federal e pela avaliação de desempenho dos professores, como rota da investigação, até alcançar a ADD na EPT e, mais afunilada, no IFPB, como termômetro para resposta à questão-problema posta.

Da pesquisa propriamente dita, há uma revelação clara, que, tanto na percepção dos docentes como dos gestores, a ferramenta de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), utilizada no IFPB, a partir do lócus investigado, não traduz a fidelidade e confiabilidade necessária que se preste a contribuir com o ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado do Campus João Pessoa, não podendo, desse modo, servir de elemento norteador para a adoção de estratégias gerenciais de melhoria das práticas pedagógicas e da formação integral dos estudantes.

Nos moldes formatados, a ADD não afere a real produção acadêmica, tampouco o desempenho didático do corpo docente, que pudesse fornecer, aos gestores institucionais de ensino, um banco de produção e de elementos da atuação didático-pedagógica. Não apresenta informações claras e objetivas, um roteiro de preenchimento do que está sendo avaliado, as

pontuações necessárias e, um dos pontos mais importantes do processo, sequer a exigência de comprovações das produções realizadas no interstício em avaliação.

Nessa mesma leitura, há evidência de não eficácia avaliativa no eixo do ensino, pois não fideliza as práticas pedagógicas e as atividades desenvolvidas nessa vertente, impedindo tomada de decisões acertadas e assertivas.

De igual modo, comprova-se que o instrumento vigente de ADD do IFPB não reflete a realidade de pesquisa, como um dos eixos fundamentais para o desenvolvimento da ciência e da educação. Dessa forma, tolhendo a gestão de identificar estudos correlacionados com as práticas locais correlacionadas com a EPT, que possam ser aplicadas na dinâmica do ensino-aprendizagem no IFPB, reconhecendo que as atividades de pesquisa são fontes essenciais para o direcionamento eficiente dos recursos humanos e financeiros, fomentando projetos que impulsionam o desenvolvimento social e econômico local e auxiliando na formação científica, humana, integral e cidadã dos estudantes.

No campo da extensão, embora não haja conexão direta com as atividades do ETIM, mas considerando que o docente EBTT permeia todos os níveis e modalidades de ensino, e esse eixo é recorte legal obrigatório na ADD, novamente a ferramenta avaliativa em uso no IFPB não revela a produção extensionista do corpo docente, penalizando tantas práticas de extensão encampadas pela instituição, não obtendo, assim, o grau de interação instituição x comunidade, que possa nortear a gestão para redimensionar a função social da instituição e aproximá-la da comunidade, como indicador indispensável para a formatação do estudante e a qualificação do seu quadro docente.

No mesmo diapasão, a referida ferramenta também não reproduz fielmente as atividades desenvolvidas no eixo da inovação tecnológica, não sendo capaz de registrar as invenções e criações produzidas pelos professores, não gerando subsídios à gestão para a implementação de práticas inovadoras que impactem na formação docente e do estudante, com reflexos positivos nas políticas públicas de maior alcance social. Registre-se que os projetos de inovação tecnológica constituem-se parâmetro obrigatório no processo avaliatório docente.

Na ótica dos gestores e dos docentes, o sistema avaliativo docente, vigente no IFPB, nos moldes atuais, distancia-se da valorização profissional do professor preconizada na LDB e não se revela uma fonte de dados para a criação de planos de valorização docente, alinhados às premissas da EPT e às peculiaridades regionais da atuação acadêmica. A ADD deve identificar as fragilidades e as dificuldades dos seus docentes, entendendo que são seres falíveis, que necessitam de apoio institucional para sua formação acadêmica, sem desprezar o

aspecto relacional, humano e emocional no seu percurso, de modo que se constitua alicerce norteador para o estabelecimento de planos de futuro para o desenvolvimento formativo docente. A formatação do estudante, como cidadão crítico e reflexivo, numa concepção humana, unitária e omnilateral, perpassa a formação docente conjugada ao seu desenvolvimento formativo na carreira.

De forma assemelhada, o instrumento avaliativo analisado não se presta como ferramenta de gestão de pessoas indutora de ações de desenvolvimento, pois não fornece dados sobre as potencialidades, e, em especial, as fragilidades docentes, quer seja no campo acadêmico-pedagógico, como também no campo psicológico, extremamente relevante nos dias atuais, de forma que a gestão do ensino possa fomentar ações de capacitação focadas no processo formativo docente, fortalecer as relações interpessoais e cuidar do lado emocional, que certamente reflete na melhoria do ensino-aprendizagem.

Do estudo, evidencia-se que a ADD, na forma aplicada no IFPB, não funciona como fonte de informações fiéis e relevantes, que possa indicar os *gaps*, os déficits de formação, as fragilidades pedagógicas e as lacunas metodológicas, possibilitando que os gerentes de ensino tracem planos estratégicos para a promoção de revisões das práticas pedagógicas capazes de fortalecer o ensino-aprendizagem, com impactos na formação humana e integral dos estudantes.

Na mesma esteira, fica demonstrado que a ferramenta utilizada no sistema de ADD do IFPB, além de não cumprir o seu propósito-mor, quer seja revelar o real desempenho docente em todos seus aspectos, propõe-se apenas ao cumprimento do rito de mera formalidade para fins de concessão de progressão e/ou promoção a cada dois anos, por exigência contida no Plano de Carreira Docente de que versa a Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012b), forjado em uma lógica de relatório de produção, sem comprovações, avaliando sem critérios pré-definidos, e, ainda mais preocupante, sem respaldo legal, por falta de regulamentação interna, passando a ideia de progressão automática.

Pela lógica da EPT, a Instituição tem um papel auxiliar na formação do cidadão, do ser humano integral e omnilateral. Portanto, a ferramenta da ADD tem que ultrapassar a questão quantitativa/numérica e consignar parâmetros que contemplem o aspecto humano, os valores afetivos da avaliação, com a participação do estudante e *feedback* aos avaliados, centrada na inovação e criatividade, auxiliados pela tecnologia.

Na visão dos gestores e docentes, fundada na lógica de que a interação entre eles induz a criação de redes de aprendizagem colaborativa, os pares devem participar do processo avaliativo, de modo que permita a difusão de metodologias que priorizem a experimentação e

a realização de projetos em que os estudantes despertem a criatividade, com o apoio de soluções tecnológicas, potencializando o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Embora essa participação deva ser concebida observando a forma, o peso e a ótica da avaliação, de modo que não gere constrangimento e não impeça a evolução na carreira, mas que tenha o fito de replanejar conceitos, métodos e práticas pedagógicas, sem caráter punitivo algum.

Seguindo em igual direção, a autoavaliação também deve estar no instrumento avaliativo, embora não consignada entre as diretrizes constantes do Art. 7º da Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b), haja vista que se caracteriza um indicador valioso para revisão de conceitos, metodologias e práticas, os quais permitem que parâmetros e modelos sejam aperfeiçoados, na perspectiva contributiva de melhoria do ensino-aprendizagem, em específico, no ETIM, como modalidade de ensino que alberga a etapa principal de formação do cidadão, requerendo uma visão holística para encarar o mundo do trabalho exigente e competitivo. Registre-se que o *feedback* ao docente é imprescindível para que haja uma reflexão, capaz de permitir a revisão individual do seu fazer.

Embora também não conste expressamente dentro dos parâmetros avaliativos trazidos no Art. 7º da Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b), a avaliação da chefia imediata no processo de ADD, na visão de gerente e supervisor da atuação acadêmica, constitui-se um indicador fundamental, tendo em vista que oferece subsídios para a revisão de práticas pedagógicas e adoção de estratégias para o fortalecimento do processo de formação docente, reverberando positivamente, por consequência, no ensino-aprendizagem. Ressalte-se que essa aferição deve alcançar os demais aspectos avaliativos, não se restringindo aos aspectos produtivistas, mas didático-pedagógicos e comportamentais, de forma ampla, por meio de um sistema de informação, que recepcione os dados e suas respectivas comprovações.

Conforme disposto no Inciso II do Art. 7º da Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b), que estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos docentes da carreira EBTT, o desempenho didático deve ser aferido com a participação do corpo discente. Ou seja, não se trata de faculdade, mas de imposição legal que aponta a obrigatoriedade da participação dos estudantes, na condição de ator principal do contexto acadêmico, usuário receptor dos serviços docentes e fornecedor de subsídios para revisões comportamentais, pedagógicas e metodológicas.

Nessa linha, referendada pela investigação, a avaliação docente pelos discentes deve compor um recorte do sistema de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) do IFPB, para que, desse modo, amplie o escopo avaliativo, para além de um relatório de produção, muitas

vezes sem comprovação associada, mas que configure um processo avaliativo que evidencie oportunidades de melhoria da ferramenta de gestão de pessoas, cumprindo, além da função legal, seu papel desenvolvedor da carreira docente, indicando elementos para a revisão de práticas pedagógicas e do processo formativo dos estudantes, alinhadas às premissas de uma educação integral, cidadã e emancipatória, cultuada pela EPT.

A participação do corpo discente nesse sistema avaliativo é imprescindível, haja vista que, por ela, são identificados os *gaps* pedagógicos, os conflitos de gerações, os déficits metodológicos e as dificuldades do processo formativo, na lógica do ser humano integral e omnilateral, bem como os exemplos de sucesso que podem ser replicados junto aos demais professores, respeitando as especificidades de cada área, de forma a aperfeiçoar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no ETIM.

Para tanto, visando apresentar uma possibilidade de compor esse recorte avaliativo, por ocasião da regulamentação interna da ADD no IFPB, e atendendo ao mandamento atribuído no terceiro objetivo específico, desenvolveu-se o *Software Web/Site Eletrônico*: <https://avaliacao-docente-discente-ifpb.vercel.app/>, como o Produto Educacional (PE) derivado do estudo, a partir de um questionário/instrumento avaliativo, baseado nas dimensões Organização e Planejamento, Comunicação, Interação Professor/Aluno, Avaliação de Aprendizagem, Métodos e Materiais Didáticos, Consciência Crítica e Autonomia, com suas respectivas afirmativas, devidamente validado e aplicado em um cenário real, o qual atestou a possibilidade de execução no contexto do ETIM nas bases da EPT, que afere o nível de frequência de cada ação do docente avaliado, nos aspectos pedagógicos e metodológicos, indicando seu desempenho didático. A interface do PE garante a acessibilidade da ferramenta, tendo em vista o fato de a avaliação poder ser realizada a partir de navegadores, por meio da Internet ou Intranet, conforme o caso, seja mediante dispositivos eletrônicos móveis ou fixos.

Portanto, dos achados da investigação, conclui-se, em síntese, que se faz necessário indicar algumas recomendações, a seguir dispostas, para o aperfeiçoamento do processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) no âmbito do IFPB, de modo que possa se adequar aos ditames da Portaria MEC nº 554, de 20/06/2013 (Brasil, 2013b), cumprindo além do rito de legalidade para fins de progressão e promoção funcional, mas, em especial, consolidar-se como uma ferramenta de gestão de pessoas balizadora para adoção de estratégias gerenciais com vistas à melhoria das práticas pedagógicas e revisões metodológicas, alicerce para formação docente, indutora de capacitação e auxiliadora do processo formativo do estudante, como cidadão, ser humano integral, omnilateral, com base crítica e reflexiva, ancorado nas premissas da EPT, para encarar o mundo do trabalho.

- Aprovar, no Conselho Superior, por meio de Resolução, a normatização interna regulamentando o processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD) no âmbito IFPB, com os critérios e procedimentos para concessão de progressão e promoção funcional aos docentes da Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, nos termos da Portaria MEC nº 554/2013 (Brasil, 2013b);

- Desenvolver um módulo no sistema SUAP que replique a ferramenta avaliativa de gestão de pessoas derivada da normatização interna, que interaja com a produção acadêmica a partir do Currículo Lattes (CNPQ) e com o Mapa de Atividades Docentes, de modo que fidelize, agilize e otimize o processo de avaliação;

- Incorporar ao processo avaliativo a chefia imediata, a avaliação dos pares e a autoavaliação, com reflexão sobre os pesos de cada recorte;

- Adotar os critérios estabelecidos para o recorte avaliativo da participação do corpo discente, por meio do Produto Educacional (PE) derivado desse estudo, consolidado no *Software Web/Site Eletrônico*: <https://avaliacao-docente-discente-ifpb.vercel.app/>;

- Inserir o Departamento de Articulação Pedagógica (DEPAP) e Departamento de Inovação, Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão, Cultura e Desafios Acadêmicos (DIPPED) no processo avaliativo, para que, respectivamente, tenham acesso às informações quanto aos aspectos didático-pedagógicos, às metodologias de ensino e aos *gaps* de relacionamento discente/docente e às produções científicas e às práticas inovadoras, como unidades gestoras estratégicas na formulação de políticas contributivas para a formação docente e a qualificação do ensino-aprendizagem.

A presente pesquisa, por si somente, não é capaz de encerrar o campo investigativo sobre a avaliação de desempenho. Pela carência de produções científicas abordando o tema no escopo da EPT, especialmente correlacionando políticas e estratégias adotadas a partir de subsídios advindos da avaliação docente, nos aspectos didático-pedagógicos, e os resultados alcançados, de modo que pudesse atestar a qualificação do ensino-aprendizagem, sugere-se que trabalhos futuros possam versar nessa vertente, como forma de referendar e validar um processo de ADD bem formatado e aplicado, com bases conceituais sólidas, podendo, assim, alargar a contribuição para a formação docente e dos estudantes, em concepção alinhada com as premissas da EPT.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coleção Ciências da Educação e Pedagogia. Coimbra: Almedina, 2010

BALASSIANO, Moisés; SALLES, Denise. Ambiguidades e implicações da avaliação de desempenho funcional em uma carreira típica de estado. **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão**, Lisboa, Portugal, v. 4, n.1, p. 16-28, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3885/388541363003.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARBOSA, Lívia. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 47, n. 3, p. p. 58-102, 2014. DOI: 10.21874/rsp.v47i3.396. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/396>. Acesso em: 13 maio 2023.

BERGAMINI, Cecília Whitaker; BERALDO, Deobel Garcia. **Avaliação de desempenho humano na empresa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

BEZERRA, Leonardo Ferreira; ZOUAIN, Deborah Moraes. Análise dos Fatores que Influenciam o Processo de Avaliação de Desempenho no Serviço Público. **Rev. FSA**, Teresina, v.18, n. 04, art. 1, p. 3-29, abr. 2021. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2260>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 8–15, 2001. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/37657>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 13 de novembro de 1937a**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **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. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito.



Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 ago. 2022.

**BRASIL. Decreto nº 7.133, de 19 de março de 2010.** Regulamenta os critérios e procedimentos gerais a serem observados para a realização das avaliações de desempenho individual e institucional e o pagamento das gratificações de desempenho de que tratam as Leis [...], de 2 de fevereiro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7133.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7133.htm). Acesso em: 09 jul. 2022.

**BRASIL. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987.** Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/antigos/d94664.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm). Acesso em: 09 jul. 2022.

**BRASIL. Decreto nº 7.806, de 17 de setembro de 2012a.** Regulamenta os critérios e procedimentos para a progressão dos servidores da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, e dispõe sobre as Comissões Permanentes de Pessoal Docente das Instituições Federais de Ensino. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7806.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7806.htm). Acesso em: 21 maio 2023.

**BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942a.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm). Acesso em: 23 ago. 2022.

**BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942b.** Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm). Acesso em: 23 ago. 2022.

**BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942c.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 ago. 2022.

**BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946a.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm). Acesso em: 23 ago. 2022.

**BRASIL. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946b.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm). Acesso em: 23 ago. 2022.

**BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946c.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm). Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 284, de 28 de outubro de 1936**. Reajusta os quadros e os vencimentos do funcionalismo público civil da União e estabelece diversas providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1930-1949/L284.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1930-1949/L284.htm). Acesso em: 09 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937b**. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/10378.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm). Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/13552.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13552.htm). Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.780, de 12 de julho de 1960**. Dispõe sobre a Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo, estabelece os vencimentos correspondentes e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L3780.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L3780.htm). Acesso em: 09 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17044.htm). Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987**. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17596.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17596.htm). Acesso em: 09 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.344, de 08 de setembro de 2006b**. Dispõe sobre a reestruturação das carreiras de Especialista do Banco Central do Brasil, de Magistério de Ensino Superior e de Magistério de 1º e 2º Graus [...] e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/L11344.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/L11344.htm). Acesso em: 09 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008a.** Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006, [...] e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm). Acesso em: 09 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012b.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal [...] e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm). Acesso em: 09 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 76/1975, de 23 de janeiro de 1975.** Conselho Federal de Educação. O ensino de 2º grau na Lei nº 5.692/71. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer\\_76-1975\\_o\\_ensino\\_de\\_2o\\_grau\\_na\\_lei\\_5.692-71.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_76-1975_o_ensino_de_2o_grau_na_lei_5.692-71.pdf). Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 18, de 10 de janeiro de 2013a.** Estabelece critérios e procedimentos para a avaliação de desempenho acadêmico e para a verificação quanto ao cumprimento dos requisitos de titulação necessários para a progressão funcional por desempenho acadêmico e por titulação dos servidores da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata o art. 120 da Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Disponível em: [https://www.ifpb.edu.br/servidor/todos-os-servidores/documentos/18-portaria-18\\_2013.pdf/view](https://www.ifpb.edu.br/servidor/todos-os-servidores/documentos/18-portaria-18_2013.pdf/view). Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013b.** Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras de Cargos de Magistério Federal [...]. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30686939/do1-2013-06-21-portaria-n-554-de-20-de-junho-de-2013-30686935](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30686939/do1-2013-06-21-portaria-n-554-de-20-de-junho-de-2013-30686935). Acesso em: 09 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012c**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio). Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf). Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016b**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Disponível em:

<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

CANALI, Heloísa Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. *In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO*, 5., 2009, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz; GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. A educação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa da educação escolar e do trabalho docente. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-23, e22285, set./dez. 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.5585/42.2022.22285>. Acesso em: 01 maio 2023.

CEREJO, Nuno Miguel Costa Monteiro. **A influência da avaliação do desempenho docente na satisfação profissional dos professores do ensino público**. 2016. Relatório de Mestrado (Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares) – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria. Portugal, 2016, 92f. Disponível em:

[https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1904/1/TESE\\_Vers%C3%A3o%20Digital\\_Nuno%20Cerejo.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1904/1/TESE_Vers%C3%A3o%20Digital_Nuno%20Cerejo.pdf). Acesso em: 15 maio 2023.

CHIAVENATO, Idalberto. **Desempenho humano nas empresas**: Como desenhar cargos e avaliar o desempenho para alcançar resultados. Edição revisada e atualizada. Barueri, Manole, 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005a. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005b.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente

Prudente, v. 24, n. 3, p. 67–80, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v24i3.2698. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>. Acesso em: 16 jul. 2022.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antônio. A reforma do Ensino Médio como mecanismo de intensificação do dualismo escolar. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 171–180, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.38793. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.38793>. Acesso em: 26 ago. 2022.

FÁVERO DE OLIVEIRA, T. A Educação Profissional e Tecnológica a partir das Novas Diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 205-228, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1039. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1039>. Acesso em: 30 abr. 2023.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação do desempenho docente**: desafios, problemas e oportunidades. Cacém: Texto Editores, 2008. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura\\_avaliacao\\_docente.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliacao_docente.pdf). Acesso em: 15 maio 2023.

FERNANDES, Bruno Henrique Rocha; BERTON, Luiz Hamilton. **Administração Estratégica**: da competência empreendedora à avaliação. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FLORO, Elisângela Ferreira; DAL RI, Neusa Maria. Trabalho docente e avaliação de desempenho: o caso dos professores que atuam na carreira de educação básica, técnica e tecnológica. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 6, n. 16, p. 66–89, 2015. DOI: 10.26514/inter.v6i16.445. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/445>. Acesso em: 21 maio 2023.

FRANÇA, Ana Cristina Limongi. **Práticas de Recursos Humanos**: conceitos, ferramentas e procedimentos. São Paulo: Atlas, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio à 6ª edição. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, p. 9-14, 2012.

GATTI; Bernadette Angelian; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere – Vol. 2. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, n. 44, pp. 1-20, 2019. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731>. Acesso em: 01 maio 2023.

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, 2021, pp.318-337. Epub 30-Mar-2021. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362021002902701>. Acesso em: 08 abr. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. (org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Manolita Correia. **A engenharia da produção acadêmica**. São Paulo: Unidas, 1997.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em: 30 abr. 2023.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. (orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LUCENA, Maria Diva da Salette. **Avaliação de desempenho**. São Paulo; Atlas, 1992.

LUCENA, Maria Diva da Salette. **Planejamento Estratégico e gestão do desempenho para os resultados**. São Paulo: Atlas, 2004.

MAGALHÃES, Fernanda Pizarro de. **Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2011. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/G%C3%AAneros-Discursivos-da-Esfera-Empresarial-no-Ensino-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Profissional->

Reflexões-Análises-e-Possibilidades-Fernanda-Pizarro-de-Magalhães.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos**: do operacional ao estratégico. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. (Série Manuais Acadêmicos). Petrópolis: Vozes, 2016, p. 9-28.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, a. 23, v. 2 – 2007, p. 4-30. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/11/110/0>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan/jun, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 23 abr. 2023.

NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. Trabalho manual *versus* trabalho intelectual: dualidade e historicidade na qualificação do trabalhador. **Anais II CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/17005>. Acesso em: 13 ago. 2022.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a educação profissional no Brasil**: os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a educação integral. 2. ed. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2021.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 16, n. 30, p. 71–88, 2010. DOI: 10.26512/lc.v16i30.3568. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PAIXAO, Roberto Brasileiro; RABELO, Anamaria Azevedo Lafeta; BRUNI, Adriano Leal. Avaliação do Docente pelo Discente no Âmbito do Ensino Técnico Integrado: evidências de

validade da Escala SIR-II. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 11, n. 31, p. 154-176, apr. 2019. ISSN 2175-2753. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1738>. Acesso em: 03 mar. 2024.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020138, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1543. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1543>. Acesso em: 2 abr. 2023.

PIRES, Alexandre Kalil. **A gestão de desempenho de indivíduos no Governo Federal da República Federativa Brasileira**. In: FÓRUM GLOBAL SOBRE GOVERNANÇA. 2007, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.oecd.org/site/govgfg/39612276.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

PONTES, Benedito Rodrigues. **Avaliação de Desempenho: nova abordagem**. 6. ed. São Paulo: LTR, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristino; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PRESSMAN, Roger S.; MAXIM, Bruce R. **Engenharia de software-9**. São Paulo: McGraw Hill Brasil, 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. [S.l.], 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 09 jul. 2023.

ROBERTO, Joceli Pereira; MARQUES, Welisson. O dualismo do ensino brasileiro no Ensino Médio Integrado. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 11, n. 1, p. 20–32, 2018. DOI: 10.18554/rt.v0i0.2690. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2690>. Acesso em: 8 abr. 2023.

RÔÇAS, Gisele; BOMFIM, Alexandre Maia do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciênc. educ.** Bauru, v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132018000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 ago. 2022.



SÁ, Susana Oliveira. A Interação entre pares: que lugar na avaliação do desempenho docente? **Revista Lusófona de Educação**, v. 37, p. 27-43. 2017. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle37.02. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/64932>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed., Belo Horizonte: Autentica, 2000.

SANTOS, Erika Moreira; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. Ensino Médio Integrado: concepções e princípios. **VII CONEDU - Conedu em Casa...** Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82435>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores associados, 2000a.

SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. **Revista HISTEDBR on line**, nº 1, 2000b. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/reder2.html>. Acesso em: 02 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p.131-152, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 00 xxx. 0000.

SCHENKEL, Cladecir Alberto. **Gestão ambiental**: perfil profissional e formação em cursos superiores de tecnologia e de bacharelado. 2012. 348 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13630>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SCHIKMANN, Rosane. Gestão estratégica de pessoas: bases para a concepção do curso de especialização em gestão de pessoas no serviço público. *In*: CAMÕES, M. R. de S.; PANTOJA, M. J.; BERGUE, S. T. (Orgs.). **Gestão de pessoas**: bases teóricas e experiências no setor público. Brasília: Enap, 2010.

SILVA, Terezinha Hota da. **A Avaliação de desempenho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)**: uma proposta para auxiliar nos procedimentos avaliativos. 2020. Dissertação/Produto Educacional (Mestrado Profissional) –

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Cuiabá, 2020a, 127f. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10727147](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10727147). Acesso em: 28 maio 2022.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015254, 2020b. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43092020000100154&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100154&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 01 maio 2023.

SILVA, Ana Paula Mendes da. A importância do desenvolvimento da consciência do estudante durante o processo de ensino: reflexões e contribuições de Paulo Freire. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, a. 07, ed. 11, vol. 05, p. 05-20, 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/consciencia-do-estudante>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.31559. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 31 jul. 2022.

SPRATT, Christine; WALKER, Rob; ROBINSON, Bernadette. **Practitioner research and evaluation skills training in open and distance learning**. Module A5: Mixed research methods. Commonwealth of Learning, 2004. Disponível em: <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/88/A5%20workbook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jul. 2022.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista; LEÃO, Gabriel Mathias Carneiro; DOMINGUES, Hanny Paola; ROLIN, Evandro Cherubini. Concepções de itinerários formativos a partir da resolução CNE/CEB N° 06/2012 e da lei n° 13.415/2017. **Educação no Século XXI - Gestão e Políticas Públicas**. v. 28, 1. ed. Belo Horizonte: Poisson. p. 59-66, 2019. DOI:10.5935/978-85-7042-136-4. Disponível em: [https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume28/Educacao\\_no\\_seculoXXI\\_vol28.pdf](https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume28/Educacao_no_seculoXXI_vol28.pdf). Acesso em: 30 abr. 2023.

TRIOLA, Mário F. **Introdução à Estatística**. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário

#### QUESTIONÁRIO: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: uma ferramenta de gestão de pessoas como contribuição de melhoria para o ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado

Prezado colega professor(a) do IFPB- Campus João Pessoa,

Cumprimentando-o(a) cordialmente, convido Vossa Senhoria a contribuir com a pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: uma ferramenta de gestão de pessoas como contribuição de melhoria para o ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado”, de modo espontâneo e voluntário, preenchendo o questionário a seguir.

Esta pesquisa é direcionada aos Professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, lotados no IFPB – Campus João Pessoa, que atuam no Ensino Médio Integrado e, de acordo com o plano de carreira da categoria, a cada 02 (dois) anos, no mínimo, são submetidos ao processo de avaliação de desempenho, dialogando diretamente com a ferramenta de avaliação docente.

O tempo estimado para conclusão das respostas do questionário é de 15 minutos.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o participante, ao clicar em “ACEITO” abaixo, declara que estará em pleno exercício dos seus direitos e se dispondendo a participar voluntariamente da pesquisa.

Declaro, que estar ciente e esclarecido dos termos consignados no documento referenciado acima, disponível no link: <https://drive.google.com/file/d/1oLgY1T2k30XTiOgqTlpXMwEbu3Qm5JHO/view?usp=sharing>.

Para subsidiar o preenchimento das questões, apresentamos o formulário de avaliação de desempenho atualmente aplicado aos docentes do IFPB para fins progressão e ou promoção, conforme o caso, disponível no link: <https://drive.google.com/file/d/1s8KV24J2HqO2IpPNsE3GHemboIaxFsFQ/view?usp=sharing>.

Registre-se que, a qualquer momento e sem prejuízo ou reparação, poderá optar pela retirada do consentimento de utilização dos dados da pesquisa.

Agradeço a atenção e a contribuição para ciência.

**E-mail:** \_\_\_\_\_

**Você aceita participar da pesquisa e responder o questionário?**

ACEITO

NÃO ACEITO

### **Percepções sobre a ferramenta de Avaliação do Desempenho Docente**

Adiante apresentamos algumas questões correlacionadas à Avaliação de Desempenho Docente, de modo que possamos extrair dos professores participantes da pesquisa o nível de satisfação com os critérios e procedimentos da ferramenta avaliativa atualmente aplicada no âmbito do IFPB.

Nesse prisma, encarecemos a Vossa Senhoria que se manifeste sobre as indagações abaixo, externando o grau de concordância em cada afirmação, seguindo a escala abaixo, composta por 05(cinco) posições, ordenadas em ordem crescente, de 01 a 05, registrando a opção que melhor se adequa a sua percepção.

### **ESCALA**

<b>01</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>04</b>	<b>05</b>
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

1. A ferramenta de avaliação de desempenho docente, materializada no formulário avaliativo atualmente aplicado, constitui um instrumento que afere fidedignamente a produção e o desempenho acadêmico.

01

02

03

04

05

2. A ferramenta de avaliação de desempenho docente, materializada no formulário avaliativo atualmente aplicado, reflete fielmente as atividades desenvolvidas no eixo do ENSINO.

01       02       03       04       05

3. A ferramenta de avaliação de desempenho docente, materializada no formulário avaliativo atualmente aplicado, reflete fielmente as atividades desenvolvidas no eixo da PESQUISA.

01       02       03       04       05

4. A ferramenta de avaliação de desempenho docente, materializada no formulário avaliativo atualmente aplicado, reflete fielmente as atividades desenvolvidas no eixo da EXTENSÃO.

01       02       03       04       05

5. A ferramenta de avaliação de desempenho docente, materializada no formulário avaliativo atualmente aplicado, reflete fielmente as atividades desenvolvidas no eixo da INOVAÇÃO TECNOLÓGICA.

01       02       03       04       05

6. O modelo de Avaliação de Desempenho Docente vigente no IFPB contribui efetivamente com a valorização profissional preceituada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

01       02       03       04       05

7. A forma de Avaliação de Desempenho Docente vigente no IFPB constitui uma base essencial para fomentar o desenvolvimento formativo do docente.

01       02       03       04       05

8. A Avaliação de Desempenho Docente vigente no IFPB é uma ferramenta de gestão de pessoas que gera ações de capacitação docente.

01       02       03       04       05

9. A Avaliação de Desempenho Docente vigente no IFPB se consolida como um instrumento estratégico de revisão de práticas pedagógicas.

01       02       03       04       05

10. No modelo de Avaliação de Desempenho Docente adotado no IFPB é notória e latente a perspectiva de contribuição de melhoria no ensino-aprendizagem.

01       02       03       04       05

11. A Avaliação de Desempenho Docente vigente no IFPB incentiva a criatividade e a inovação de metodologias de ensino, aplicáveis aos estudantes do Ensino Médio Integrado.

01       02       03       04       05

12. A Avaliação de Desempenho Docente vigente no IFPB revela-se como uma mera formalidade para fins de progressão e ou promoção docente, em atendimento ao que prescreve o Plano de Carreira Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Lei nº 12.772/2012).

01       02       03       04       05

13. O docente do IFPB - Campus João Pessoa conhece todos os critérios e procedimentos de avaliação de desempenho para fins de progressão funcional, inclusive a sua regulamentação interna.

01       02       03       04       05

14. O instituto da avaliação de desempenho deve ser uma ferramenta que permita adoção de novas estratégias e de ações de capacitação e treinamento visando à otimização da atuação docente nos espaços acadêmicos formais e não formais.

01       02       03       04       05

15. A ferramenta de Avaliação de Desempenho Docente deve refletir no processo formativo dos alunos, nos seus aspectos técnicos e propedêuticos, auxiliando-os na formatação do cidadão, como um ser crítico e reflexivo, na perspectiva da formação integral, unitária e omnilateral.

01       02       03       04       05

16. Os pares docentes devem participar do processo de Avaliação de Desempenho Docente como forma de interação, no intuito de criação de redes de aprendizagem colaborativa.

01       02       03       04       05

17. No processo de Avaliação de Desempenho Docente, a participação dos alunos torna-se elemento fundamental para aferição do desempenho didático dos professores, de forma a possibilitar revisões comportamentais, pedagógicas e metodológicas.

01       02       03       04       05

18. No processo de Avaliação de Desempenho Docente, a autoavaliação revela-se um instrumento poderoso de revisão de conceitos e práticas, que permitem estabelecer novos parâmetros contributivos com processo de ensino-aprendizagem, em especial do Ensino Médio Integrado.

01       02       03       04       05

19. Na mesma lógica, avaliação da chefia imediata indica uma percepção do processo de Avaliação de Desempenho Docente que possibilita aos gestores de ensino terem elementos para adoção de estratégias para aprimorar a atuação docente e fortalecer as práticas pedagógicas de formação.

01       02       03       04       05

## **APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada (CPPD)**

### **ENTREVISTA: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: uma ferramenta de gestão de pessoas como contribuição de melhoria para o ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado**

#### **Percepções sobre a ferramenta de Avaliação do Desempenho Docente**

Adiante apresentamos algumas perguntas correlacionadas ao processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), de modo que possamos obter dos gestores envolvidos diretamente no processo suas percepções acerca do instrumento avaliatório e dos critérios e procedimentos atualmente aplicados no âmbito do IFPB.

Nesse prisma, encarecemos a Vossa Senhoria, na condição de presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), que apresente suas inferências sobre as questões abaixo elencadas.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o entrevistado declara que estará em pleno exercício dos seus direitos e que aceita participar voluntariamente da pesquisa.

Declaro, que estar ciente e esclarecido dos termos consignados no documento referenciado acima e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Certos da atenção, desde já agradecemos a participação.

#### **ROTEIRO PRÉVIO**

01. Considerando sua experiência e vivência com os processos de progressão e ou promoção funcional docente do IFPB, na condição de órgão de assessoramento e acompanhamento da política de pessoal docente, quais os critérios e procedimentos de avaliação de desempenho que deveriam estar consignados no formulário avaliativo, de modo a se constituir um instrumento que aferisse fidedignamente a produção e o desempenho acadêmico?
01. Na mesma perspectiva, como a ferramenta de avaliação de desempenho docente, baseando-se formulário avaliativo vigente, poderia se revelar um instrumento que reflita as atividades desenvolvidas nos eixos do Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação Tecnológica?



02. Levando em conta a imposição legal da Lei nº 12.772/2012, que consigna como um dos requisitos para desenvolvimento na carreira, para fins de progressão e promoção funcional, a aprovação em processo de avaliação de desempenho, cujo os parâmetros norteadores para construção das regulamentações internas no âmbito dos Institutos Federais estão dispostos na Portaria MEC nº 554/2013, qual a Resolução do Conselho Superior vigente que normatiza internamente os critérios e procedimentos para a referida avaliação? Quais os pontos que deveriam estar conectados com a realidade docente do IFPB e os que mereciam ajustes imediatos?
03. Como o processo de Avaliação de Desempenho Docente utilizado no IFPB poderia ser um instrumento que contribuísse efetivamente com a valorização do profissional docente conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)?
04. Na sua percepção, de que forma o processo de Avaliação de Desempenho Docente utilizado no IFPB poderia constituir-se uma base essencial para fomentar o desenvolvimento formativo do docente?
05. Na mesma esteira, como o processo de Avaliação de Desempenho Docente utilizado no IFPB poderia servir de indutor para ações de capacitação docente?
06. A Avaliação de Desempenho Docente (ADD), como preceitua vários autores e especialistas do tema, se constitui um termômetro fundamental para revisões de práticas pedagógicas e elemento essencial de contribuição de melhoria do ensino-aprendizagem. No âmbito do IFPB, como a ADD poderia ser usada como balizadores para adoção dessas medidas gerenciais de ensino?
07. A primeira impressão é que o processo de ADD no IFPB serve somente de mera formalidade para fins de progressão e ou promoção docente, em atendimento ao que prescreve o Plano de Carreira Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Lei nº 12.772/2012). Concorde com essa afirmação? Como poderíamos aperfeiçoar ou mudar essa lógica e conectar com o propósito institucional?

08. Como a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) vigente no IFPB poderia incentivar a criatividade e a inovação de metodologias de ensino, aplicáveis aos estudantes do Ensino Médio Integrado? De modo que pudesse ser capaz de auxiliar na formatação de cidadãos, como seres humanos críticos e reflexivos, na perspectiva da formação integral, unitária e omnilateral para enfrentar o mundo do trabalho.
09. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre o processo de ADD praticado no IFPB?

## **APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada (Gestão de Pessoas)**

### **ENTREVISTA: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: uma ferramenta de gestão de pessoas como contribuição de melhoria para o ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado**

#### **Percepções sobre a ferramenta de Avaliação do Desempenho Docente**

Adiante apresentamos algumas perguntas correlacionadas ao processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), de modo que possamos obter dos gestores envolvidos diretamente no processo suas percepções acerca do instrumento avaliatório e dos critérios e procedimentos atualmente aplicados no âmbito do IFPB.

Nesse prisma, encarecemos a Vossa Senhoria, na condição de Gestor de Pessoas com atuação na área de Desenvolvimento Profissional (Carreira), que apresente suas inferências sobre as questões abaixo elencadas.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o entrevistado declara que estará em pleno exercício dos seus direitos e que aceita participar voluntariamente da pesquisa.

Declaro, que estar ciente e esclarecido dos termos consignados no documento referenciado acima e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Certos da atenção, desde já agradecemos a participação.

#### **ROTEIRO PRÉVIO**

01. Considerando sua experiência e vivência com os processos de progressão e ou promoção funcional docente do IFPB, na condição de unidade de gestão de pessoas responsável pela apreciação prévia da legalidade, os critérios e procedimentos de avaliação de desempenho dispostos no formulário avaliativo atualmente utilizado constitui-se um instrumento que afere objetivamente a produção e o desempenho acadêmico? Na sua concepção, de forma deveriam aparecer no referido instrumento?
02. Na mesma perspectiva, como a ferramenta de avaliação de desempenho docente, baseando-se formulário avaliativo vigente, poderia se revelar um instrumento que reflita as atividades

desenvolvidas nos eixos do Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação Tecnológica, a fim facilitar a apreciação dos processos de progressão ou promoção funcional docente?

03. Levando em conta a imposição legal da Lei nº 12.772/2012, que consigna como um dos requisitos para desenvolvimento na carreira, para fins de progressão e promoção funcional, a aprovação em processo de avaliação de desempenho, cujo os parâmetros norteadores para construção das regulamentações internas no âmbito dos Institutos Federais estão dispostos na Portaria MEC nº 554/2013, qual a Resolução do Conselho Superior vigente que normatiza internamente os critérios e procedimentos para a referida avaliação? Quais os pontos que estão conectados com a realidade docente do IFPB e os que merecem ajustes imediatos?
04. Na mesma esteira, como o processo de Avaliação de Desempenho Docente utilizado no IFPB poderia servir de indutor para ações de capacitação docente?
05. A primeira impressão é que o processo de ADD no IFPB serve somente de mera formalidade para fins de progressão e ou promoção docente, em atendimento ao que prescreve o Plano de Carreira Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Lei nº 12.772/2012). Concorda com essa afirmação? Como poderíamos aperfeiçoar ou mudar essa lógica e conectar com o propósito institucional?
06. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre o processo de ADD praticado no IFPB?

## **APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada (Gestores de Ensino/Unidades Acadêmicas)**

### **ENTREVISTA: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: uma ferramenta de gestão de pessoas como contribuição de melhoria para o ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado**

#### **Percepções sobre a ferramenta de Avaliação do Desempenho Docente**

Adiante apresentamos algumas perguntas correlacionadas ao processo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), de modo que possamos obter dos gestores envolvidos diretamente no processo suas percepções acerca do instrumento avaliatório e dos critérios e procedimentos atualmente aplicados no âmbito do IFPB.

Nesse prisma, encarecemos a Vossa Senhoria, na condição de Chefe de Unidade Acadêmica, que apresente suas inferências sobre as questões abaixo elencadas.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o entrevistado declara que estará em pleno exercício dos seus direitos e que aceita participar voluntariamente da pesquisa.

Declaro, que estar ciente e esclarecido dos termos consignados no documento referenciado acima e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Certos da atenção, desde já agradecemos a participação.

#### **ROTEIRO PRÉVIO**

01. Considerando sua experiência e vivência com os processos de progressão e ou promoção funcional docente do IFPB, na condição de gestor de ensino que dialoga diretamente com as coordenações de cursos/áreas e, por conseguinte, com os docentes que atuam no Ensino Médio Integrado nas diversas áreas do conhecimento, quais os critérios e procedimentos de avaliação de desempenho que deveriam estar consignados no formulário avaliativo, de modo a se constituir um instrumento que aferisse fidedignamente a produção e o desempenho acadêmico?

02. Na mesma perspectiva, como a ferramenta de avaliação de desempenho docente, baseando-se formulário avaliativo vigente, poderia se revelar um instrumento que refletisse as atividades desenvolvidas nos eixos do Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação Tecnológica?
03. Levando em conta a imposição legal da Lei nº 12.772/2012, que consigna como um dos requisitos para desenvolvimento na carreira, para fins de progressão e promoção funcional, a aprovação em processo de avaliação de desempenho, cujo os parâmetros norteadores para construção das regulamentações internas no âmbito dos Institutos Federais estão dispostos na Portaria MEC nº 554/2013, você conhece a Resolução do Conselho Superior vigente que normatiza internamente os critérios e procedimentos para a referida avaliação? Quais os pontos que deveriam estar conectados com a realidade docente do IFPB e os que mereciam ajustes imediatos?
04. Como o processo de Avaliação de Desempenho Docente utilizado no IFPB poderia ser um instrumento que contribuísse efetivamente com a valorização do profissional docente conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)?
05. Na sua percepção, de que forma o processo de Avaliação de Desempenho Docente utilizado no IFPB poderia constituir-se uma base essencial para fomentar o desenvolvimento formativo do docente?
06. Na mesma esteira, como o processo de Avaliação de Desempenho Docente utilizado no IFPB poderia servir de indutor para ações de capacitação docente?
07. A Avaliação de Desempenho Docente (ADD), como preceitua vários autores e especialistas do tema, se constitui um termômetro fundamental para revisões de práticas pedagógicas e elemento essencial de contribuição de melhoria do ensino-aprendizagem. No âmbito do IFPB, como a ADD poderia ser usada como balizadores para adoção dessas medidas gerenciais de ensino, em especial no Ensino Médio Integrado?
08. A primeira impressão é que o processo de ADD no IFPB serve somente de mera formalidade para fins de progressão e ou promoção docente, em atendimento ao que prescreve o Plano de Carreira Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Lei nº 12.772/2012). Concorda

com essa afirmação? Como poderíamos aperfeiçoar ou mudar essa lógica e conectá-lo ao propósito institucional?

09. Como a Avaliação de Desempenho Docente (ADD) vigente no IFPB poderia incentivar a criatividade e a inovação de metodologias de ensino, aplicáveis aos estudantes do Ensino Médio Integrado? De modo que pudesse ser capaz de auxiliar na formação de cidadãos, como seres humanos críticos e reflexivos, na perspectiva da formação integral, unitária e omnilateral para enfrentar o mundo do trabalho.
10. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre o processo de ADD praticado no IFPB?

## APÊNDICE E – Instrumento de Avaliação Docente pelos Discentes

### QUESTIONÁRIO/SOFTWARE/SITE: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: uma ferramenta de gestão de pessoas como contribuição de melhoria para o ensino- aprendizagem no Ensino Médio Integrado

Prezado estudante do IFPB- Campus João Pessoa,

Convido você a participar da avaliação docente relativa ao ano de 2023, considerando que você é um dos principais atores do processo de ensino-aprendizagem aplicado ao Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM).

Se esteve matriculado e obteve frequência superior a 75% (setenta por cento) em 2023, poderá participar do processo avaliativo.

A participação não tem caráter obrigatório, entretanto a avaliação discente é um elemento primordial para que tenhamos um processo de planejamento pedagógico bem delineado e estruturado, que defina claramente às escolhas de conteúdos, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e de metodologias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O objetivo da avaliação docente pelos discentes é fornecer dados e elementos da atuação dos professores, em especial nos aspectos didático-pedagógicos, para aprimorar o processo ensino-aprendizagem, que permitirá aos gestores e aos próprios docentes rever, planejar e aplicar políticas públicas de intervenção didática direta, que replique na atuação docente e, por consequência, na qualificação do ensino-aprendizagem, consolidando os pontos fortes e atacando as fragilidades.

A presente avaliação é composta pelas dimensões: Organização e Planejamento; Comunicação; Interação Professor/Aluno; Avaliação de Aprendizagem; Métodos e Materiais Didáticos; Consciência Crítica; e Autonomia, que contém afirmativas dispostas por meio da Escala Likert, em cinco pontos, que representa, de forma crescente, **o nível de frequência de cada ação do docente avaliado**, utilizando um vocabulário informal e direto, customizado a cultura da instituição.



## ESCALA

01	02	03	04	05
Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
O avaliado nunca apresenta o comportamento descrito.	O avaliado apresenta longos espaçamentos entre as apresentações do comportamento descrito, tendo sido observado poucas vezes.	O avaliado as vezes apresenta o comportamento descrito durante a sua rotina, tendo sido observado com frequência inconsistente.	O avaliado apresenta com frequência o comportamento descrito, tendo sido observado de maneira consistente.	O avaliado sempre apresenta o comportamento descrito.

O tempo estimado para conclusão das respostas do questionário é de aproximadamente 20 minutos.

Com estes esclarecimentos, vamos à avaliação.

**Nome do docente avaliado:** \_\_\_\_\_

**Disciplina (Componente curricular):**

**Ano da avaliação:** \_\_\_\_\_

**Você aceita participar da avaliação?**

ACEITO

NÃO ACEITO

### 1. Dimensão – ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO

#### Afirmativas

a. Planeja suas aulas com antecedência, apresentando planos de ensino e de aulas.

01       02       03       04       05

b. Apresenta antecipadamente as formas e os instrumentos de avaliação de aprendizagem.

01       02       03       04       05

c. Realiza síntese ao final das aulas e revisões antes dos momentos avaliativos.

01       02       03       04       05

- d. Monitora o tempo, é pontual e organizado no gerenciamento do processo ensino-aprendizagem.

01       02       03       04       05

- e. Termina a aula ofertando o conteúdo planejado, sem atrasar o início ou fim da aula.

01       02       03       04       05

- f. Elabora explicações detalhadas e encontra o ritmo mais adequado para fazê-las, facilitando o entendimento.

01       02       03       04       05

## **2. Dimensão – COMUNICAÇÃO**

### **Afirmativas**

- g. Organiza as aulas, de forma que as tornem atraentes, transmitindo conteúdos em linguagem clara e compreensível.

01       02       03       04       05

- h. Consegue utilizar múltiplas estratégias para explicar os conteúdos, mantendo a atenção dos estudantes e incentivando-os a participar, de forma que se mantenham atentos às aulas.

01       02       03       04       05

- i. Expressa-se com desenvoltura e apresenta facilidade na tradução dos seus pensamentos em palavras, escolhendo palavras e forma de se comunicar para explicar diferentes conteúdos.

01       02       03       04       05

- j. Promove debates dentro do processo formativo, de modo que auxiliem os estudantes na sua formação de cidadãos, numa perspectiva de formação humana integral, para viver em sociedade e encarar os desafios do mundo do trabalho.

01       02       03       04       05

### 3. Dimensão – INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

#### Afirmativas

k. Dispensa de tratamento cordial, ético e respeitoso aos estudantes, de modo que permita a interlocução, aceitando críticas, opiniões e sugestões que favoreçam à melhoria do ensino-aprendizagem.

( ) 01      ( ) 02      ( ) 03      ( ) 04      ( ) 05

l. Dispõe-se a recepcionar as necessidades dos estudantes, de maneira colaborativa e cooperativa, em sala de aula, na solução de dificuldades de aprendizagem com o componente curricular (disciplina), inclusive se colocando para atendê-los em suas particularidades de aprendizado e, se necessário, orientações extraclasse.

( ) 01      ( ) 02      ( ) 03      ( ) 04      ( ) 05

m. Demonstra paixão e empolgação por aprender, entender e explorar novas ideias, se interessando pelas perguntas e experiências dos estudantes.

( ) 01      ( ) 02      ( ) 03      ( ) 04      ( ) 05

n. Realiza suas atividades diárias com energia, entusiasmo e com atitudes positivas, se envolvendo com a atividade desempenhada, fazendo com que os estudantes se empolguem pela matéria.

( ) 01      ( ) 02      ( ) 03      ( ) 04      ( ) 05

o. Estabelece conexão com os estudantes, sentindo-se feliz e confortável com sua convivência e agindo de forma acolhedora e afetuosa.

( ) 01      ( ) 02      ( ) 03      ( ) 04      ( ) 05

### 4. Dimensão – AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

#### Afirmativas

p. Elabora e aplica as avaliações de aprendizagem compatíveis e coerentes com as discussões, debates e conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

( ) 01      ( ) 02      ( ) 03      ( ) 04      ( ) 05

q. Realiza feedback com os estudantes para análise dos resultados das avaliações de aprendizagem em prol da melhoria do ensino-aprendizagem.

( ) 01      ( ) 02      ( ) 03      ( ) 04      ( ) 05

r. Efetua as avaliações de aprendizagem diversificadas, com perguntas e assertivas equilibradas no que tange ao grau de dificuldade, de modo que seja capaz de verificar o real aprendizado, baseando-se em critérios de avaliação claros.

( ) 01      ( ) 02      ( ) 03      ( ) 04      ( ) 05

## 5. Dimensão – MÉTODOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

### Afirmativas

s. Adequa os conteúdos e explicações de forma a atingir a todos, bem como é capaz incorporar diferentes realidades socioculturais em seus materiais e em suas aulas.

( ) 01      ( ) 02      ( ) 03      ( ) 04      ( ) 05

t. Aplica exercícios de fixação/revisão, que relaciona teoria e prática e incentiva o desenvolvimento de atividades extraclases.

( ) 01      ( ) 02      ( ) 03      ( ) 04      ( ) 05

u. Relaciona, à medida do possível, os conteúdos de seu componente curricular (disciplina) com a realidade socioeconômica do contexto social em que os estudantes estão inseridos e com o mundo do trabalho.

( ) 01      ( ) 02      ( ) 03      ( ) 04      ( ) 05

v. Articula conteúdos do seu componente curricular (disciplina) com outros da mesma área do conhecimento e de outras, a exemplo da formação geral e técnica.

( ) 01      ( ) 02      ( ) 03      ( ) 04      ( ) 05

w. Utiliza metodologias ativas como técnica pedagógica, oportunizando os estudantes de pensar e interagir com o material de estudo, como estratégia para promoção de uma educação transformadora, e colocando-os como protagonista da construção do próprio conhecimento.

( ) 01      ( ) 02      ( ) 03      ( ) 04      ( ) 05

## 6. Dimensão – CONSCIÊNCIA CRÍTICA

### Afirmativas

x. Realiza diálogo franco e aberto com os estudantes, convocando-os a participar do processo educativo, pautando os debates e as discussões na formação humana e integral, que formatem cidadãos críticos e reflexivos.

( ) 01      ( ) 02      ( ) 03      ( ) 04      ( ) 05

y. Promove uma educação orientada para a tomada de decisões, contextualizada nas condições sociais, culturais e econômicas dos estudantes.

01       02       03       04       05

z. Desenvolve sua prática docente conectando os conteúdos com as questões sociais e políticas do meio que estão inseridos, visando a responsabilidade social e política dos estudantes.

01       02       03       04       05

aa. Adota a sala de aula como um espaço seguro e acolhedor para todos os estudantes, independentemente da sua orientação sexual ou identidade de gênero, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais tolerante e receptivo.

01       02       03       04       05

bb. Promove a compreensão, o respeito e a empatia entre os estudantes, auxiliando a combater o preconceito e a discriminação em todas as suas formas.

01       02       03       04       05

cc. Desenvolve e possibilita, em sua prática docente, posturas, saberes e fazeres inclusivos.

01       02       03       04       05

## **7 . Dimensão – AUTONOMIA**

### **Afirmativas**

dd. Encoraja, apoia e motiva os estudantes, fazendo-os acreditar que podem ter sucesso na escola e no mundo trabalho.

01       02       03       04       05

ee. Desenvolve nos estudantes a crença de que são capazes de atingir um bom desempenho.

01       02       03       04       05

ff. Preocupa-se com aqueles estudantes que possui algum grau de dificuldade, oferecendo-lhes especial atenção.

01       02       03       04       05

gg. Utiliza de estratégias que incentivam os estudantes na aprendizagem, de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os levem a pensar, criar e debater, tornando-os protagonistas pela construção de conhecimento.

( ) 01      ( ) 02      ( ) 03      ( ) 04      ( ) 05

## APÊNDICE F – Instrumento de Validação do Produto Educacional (PE)

### QUESTIONÁRIO/VALIDAÇÃO: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: uma ferramenta de gestão de pessoas como contribuição de melhoria para o ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado

Prezado Gestor de Ensino/Pedagógico ou Docente do IFPB – Campus João Pessoa,

No Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), como um dos requisitos para obtenção do título, o estudante deve desenvolver e apresentar um Produto Técnico Tecnológico, chamado Produto Educacional (PE) nos mestrados profissionais da área de Ensino, que deve estar conectado com a questão-problema e objetivos da pesquisa, além da necessidade de aplicação no contexto real no *lócus* da pesquisa, com consequente **validação**, registro e impacto no campo educacional.

No caso concreto, na condição de estudante do referido programa, estou desenvolvendo um questionário que poderá compor o recorte da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), no que concerne ao eixo avaliativo na visão discente, a ser disponibilizado por meio de um *software web/site eletrônico*, que poderá ser acessado a partir de navegadores, se adotado institucionalmente, por meio da internet ou de forma local, facilitando a interatividade entre os avaliadores e avaliados do processo.

O Produto Educacional (PE) em referência decorreu de maneira direta e natural da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: uma ferramenta de gestão de pessoas como contribuição de melhoria para o ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado”, a partir de uma conexão lógica do tema, da questão-problema, do referencial teórico e, em especial das análises e discussões dos resultados obtidos, que indicaram para a construção de um ferramenta avaliatória, que retrate a visão dos discentes sobre os docentes, abrangendo além dos aspectos didáticos, as premissas formativas de educação humana, integral e omnilateral, capaz de traduzir e alinhar-se com as exigências do mundo do trabalho, da globalização, auxiliada pela tecnologia da informação a serviço da educação.

Todavia, para que um PE possa avançar à fase de aplicação se faz necessária vencer as etapas de avaliação e validação, que consistem no grau de confiabilidade e relevância com que as teorias e as evidências empíricas embasam a interpretações dos seus resultados.

Nesse sentido, estamos apresentando a Vossa Senhoria, na condição de gestor de ensino/pedagógico ou docente com atuação no ETIM, imbricado diretamente no processo de aprendizagem e participante da pesquisa, as dimensões e as afirmativas que compõem o instrumento de avaliação docente pelos discentes, para que proceda à sua avaliação no que concerne aos conteúdos, com objetivo de aferir a relação das afirmativas e as dimensões, a calibração do instrumento e a necessidade de realização de ajustes necessários, com consequente validação.

Visando subsidiar a avaliação, apresentamos o Instrumento de Avaliação Docente pelos Discentes, contendo as dimensões e as afirmativas. Disponível no link: <https://drive.google.com/drive/folders/12rcbfsSBvdyBW9RtAN6Xu-TBH-meXIY>

Agradecemos sua participação e contribuição para ciência.

**E-mail:** \_\_\_\_\_

As respostas serão oferecidas como:

Gestor de Ensino/Pedagógico ( ) Docente ( )

Você aceita participar da avaliação e responder as perguntas?

( ) ACEITO

( ) NÃO ACEITO

Nesse prisma, encarecemos que se manifeste sobre as indagações abaixo, externando o grau de relevância das afirmações, correlacionando-as com as respectivas dimensões, seguindo a escala Likert, na linha de avaliação, buscando aferir as evidências de validade, consoante descrição disposta na tabela abaixo, composta por 05(cinco) posições, ordenadas em ordem crescente, de 01 a 05, registrando a opção que melhor se adequa a sua percepção.

### ESCALA

01	02	03	04	05
<b>PÉSSIMO</b>	<b>RAZOÁVEL</b>	<b>BOM</b>	<b>MUITO BOM</b>	<b>EXCELENTE</b>

O tempo estimado para conclusão das respostas é de aproximadamente 10 minutos.

Com estes esclarecimentos, vamos à avaliação.



a. Qual o grau de relevância quanto à clareza na escrita das afirmativas?

01       02       03       04       05

b. Qual o nível de relevância das afirmativas para a dimensão que eles se propõem a avaliar?

01       02       03       04       05

c. Qual o grau de relevância das afirmativas para o público alvo da avaliação (docentes)?

01       02       03       04       05

d. Qual o nível de relevância quanto à adequação das afirmativas aos elementos pertinentes a dimensão?

01       02       03       04       05

e. Há necessidade de ajustes de escrita de afirmativas?

SIM       NÃO

Em caso de resposta afirmativa, indicar as dimensões e as sugestões de texto das afirmativas que devem ser ajustadas.

Número da Dimensão: (    )

Letra da afirmativa: (    )

Novo texto: \_\_\_\_\_

Número da Dimensão: (    )

Letra da afirmativa: (    )

Novo texto: \_\_\_\_\_

Número da Dimensão: (    )

Letra da afirmativa: (    )

Novo texto: \_\_\_\_\_

Número da Dimensão: (    )

Letra da afirmativa: (    )

Novo texto: \_\_\_\_\_

f. Há necessidade de exclusão de afirmativas com baixa capacidade discriminativa?

SIM                       NÃO

Em caso de resposta afirmativa, indicar as dimensões e as afirmativas a serem excluídas.

Número da Dimensão: (    )

Letra da afirmativa a ser excluída: (    )

Número da Dimensão: (    )

Letra da afirmativa a ser excluída: (    )

Número da Dimensão: (    )

Letra da afirmativa a ser excluída: (    )

Número da Dimensão: (    )

Letra da afirmativa a ser excluída: (    )

Grato pela participação.

## APÊNDICE G – Instrumento de Avaliação Docente pelos Discentes (Validado)

### QUESTIONÁRIO/SOFTWARE/SITE: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: uma ferramenta de gestão de pessoas como contribuição de melhoria para o ensino- aprendizagem no Ensino Médio Integrado

Prezado estudante do IFPB- Campus João Pessoa,

Convido você a participar da avaliação docente relativa ao ano de 2023, considerando que você é um dos principais atores do processo de ensino-aprendizagem aplicado ao Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM).

Se esteve matriculado e obteve frequência superior a 75% (setenta por cento) em 2023, poderá participar do processo avaliativo.

A participação não tem caráter obrigatório, entretanto a avaliação discente é um elemento primordial para que tenhamos um processo de planejamento pedagógico bem delineado e estruturado, que defina claramente às escolhas de conteúdos, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e de metodologias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O objetivo da avaliação docente pelos discentes é fornecer dados e elementos da atuação dos professores, em especial nos aspectos didático-pedagógicos, para aprimorar o processo ensino-aprendizagem, que permitirá aos gestores e aos próprios docentes rever, planejar e aplicar políticas públicas de intervenção didática direta, que replique na atuação docente e, por consequência, na qualificação do ensino-aprendizagem, consolidando os pontos fortes e atacando as fragilidades.

A presente avaliação é composta pelas dimensões: Organização e Planejamento; Comunicação; Interação Professor/Aluno; Avaliação de Aprendizagem; Métodos e Materiais Didáticos; Consciência Crítica; e Autonomia, que contém afirmativas dispostas por meio da Escala Likert, em cinco pontos, que representa, de forma crescente, **o nível de frequência de cada ação do docente avaliado**, utilizando um vocabulário informal e direto, customizado a cultura da instituição.

### ESCALA

01	02	03	04	05
Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
O avaliado nunca apresenta o comportamento descrito.	O avaliado apresenta longos espaçamentos entre as apresentações do comportamento descrito, tendo sido observado poucas vezes.	O avaliado as vezes apresenta o comportamento descrito durante a sua rotina, tendo sido observado com frequência inconsistente.	O avaliado apresenta com frequência o comportamento descrito, tendo sido observado de maneira consistente.	O avaliado sempre apresenta o comportamento descrito.

O tempo estimado para conclusão das respostas do questionário é de aproximadamente 20 minutos.

Com estes esclarecimentos, vamos à avaliação.

**Nome do docente avaliado:** \_\_\_\_\_

**Disciplina (Componente curricular):**

**Ano da avaliação:** \_\_\_\_\_

**Você aceita participar da avaliação?**

( ) ACEITO

( ) NÃO ACEITO

### 1. Dimensão – ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO

#### Afirmativas

a. Planeja suas aulas com antecedência, apresentando planos de ensino e de aulas.

( ) 01

( ) 02

( ) 03

( ) 04

( ) 05

b. Apresenta antecipadamente as formas e os instrumentos de avaliação de aprendizagem.

( ) 01

( ) 02

( ) 03

( ) 04

( ) 05

c. Realiza revisões de conteúdos antes dos momentos avaliativos.

01       02       03       04       05

d. Monitora o tempo de aula, é pontual e organizado na condução do componente curricular (disciplina).

01       02       03       04       05

e. Termina a aula ofertando o conteúdo planejado, sem atrasar o início ou fim da aula.

01       02       03       04       05

f. Elabora explicações detalhadas, no ritmo adequado, que facilita o entendimento.

01       02       03       04       05

## **2. Dimensão – COMUNICAÇÃO**

### **Afirmativas**

g. Organiza as aulas, de forma que as tornem atraentes, dialogando em linguagem clara e compreensível.

01       02       03       04       05

h. Consegue utilizar múltiplas estratégias para explicar os conteúdos, mantendo a atenção dos estudantes e incentivando-os a participar, de forma que se mantenham atentos às aulas.

01       02       03       04       05

i. Expressa-se com desenvoltura e apresenta facilidade na tradução dos seus pensamentos em palavras, escolhendo palavras e forma de se comunicar para explicar diferentes conteúdos.

01       02       03       04       05

j. Promove debates dentro do processo formativo, de modo que auxiliem os estudantes na sua formação de cidadãos.

01       02       03       04       05

### 3. Dimensão – INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

#### Afirmativas

- k. Utiliza-se de tratamento cordial, ético e respeitoso aos estudantes, de modo que permita a interlocução, aceitando críticas, opiniões e sugestões que favoreçam à melhoria do ensino-aprendizagem.

( ) 01            ( ) 02            ( ) 03            ( ) 04            ( ) 05

- l. Dispõe-se, em sala de aula, a recepcionar as necessidades dos estudantes, de maneira colaborativa e cooperativa na solução de dificuldades de aprendizagem com o componente curricular (disciplina).

( ) 01            ( ) 02            ( ) 03            ( ) 04            ( ) 05

- m. Demonstra interesse e dedicação por aprender, entender e explorar novas ideias, se preocupando com as perguntas e experiências dos estudantes.

( ) 01            ( ) 02            ( ) 03            ( ) 04            ( ) 05

- n. Realiza suas atividades diárias com aplicação e atitudes positivas, se envolvendo na atividade desempenhada, fazendo com que os estudantes se empolguem pela matéria.

( ) 01            ( ) 02            ( ) 03            ( ) 04            ( ) 05

- o. Estabelece conexão com os estudantes, sentindo-se feliz e confortável com sua convivência e agindo de forma acolhedora e afetuosa.

( ) 01            ( ) 02            ( ) 03            ( ) 04            ( ) 05

### 4. Dimensão – AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

#### Afirmativas

- p. Elabora e aplica as avaliações de aprendizagem compatíveis e coerentes com as discussões, debates e conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

( ) 01            ( ) 02            ( ) 03            ( ) 04            ( ) 05

- q. Realiza feedback com os estudantes para análise dos resultados das avaliações de aprendizagem em prol da melhoria do ensino-aprendizagem.

( ) 01            ( ) 02            ( ) 03            ( ) 04            ( ) 05

- r. Realiza avaliações de aprendizagem diversificadas, variando perguntas e assertivas em função do grau de dificuldade.

01             02             03             04             05

## 5. Dimensão – MÉTODOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

### Afirmativas

- s. Adequa os conteúdos e explicações de forma a atingir a todos, bem como é capaz incorporar diferentes realidades socioculturais em seus materiais e em suas aulas.

01             02             03             04             05

- t. Aplica exercícios de fixação/revisão, que relaciona teoria e prática e incentiva o desenvolvimento de atividades extraclasse.

01             02             03             04             05

- u. Relaciona, à medida do possível, os conteúdos de seu componente curricular (disciplina) com a realidade socioeconômica do contexto social em que os estudantes estão inseridos e com o mundo do trabalho.

01             02             03             04             05

- v. Articula conteúdos do seu componente curricular (disciplina) com outros da mesma área do conhecimento e de outras áreas, a exemplo da formação geral e técnica.

01             02             03             04             05

- w. Utiliza metodologias ativas como técnica pedagógica como estratégia para promoção de uma educação transformadora, e colocando os estudantes como protagonistas da construção do próprio conhecimento. (Ex: Sala de Aula Invertida, Gamificação, Ensino Híbrido, Seminário, Estudo de caso, dentre outros)

01             02             03             04             05

## 6. Dimensão – CONSCIÊNCIA CRÍTICA

### Afirmativas

- x. Realiza diálogo franco e aberto com os estudantes, convocando-os a participar do processo educativo, pautando os debates e as discussões na formação humana e integral, que formatem cidadãos críticos e reflexivos.

01             02             03             04             05

y. Desenvolve sua prática docente conectando os conteúdos com as questões sociais, culturais e econômicas do meio em que os estudantes estão inseridos, para que sejam cidadãos ativos, conscientes e engajados na sociedade.

01       02       03       04       05

z. Adota a sala de aula como um espaço seguro e acolhedor para todos os estudantes, independentemente da sua orientação sexual ou identidade de gênero, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais tolerante e receptivo.

01       02       03       04       05

aa. Promove a compreensão, o respeito e a empatia entre os estudantes, auxiliando a combater o preconceito e a discriminação em todas as suas formas.

01       02       03       04       05

bb. Desenvolve e possibilita, em sua prática docente, posturas, saberes e fazeres inclusivos.

01       02       03       04       05

## **7 . Dimensão – AUTONOMIA**

### **Afirmativas**

cc. Encoraja, apoia e motiva os estudantes, fazendo-os acreditar que podem ter sucesso na escola e no mundo trabalho.

01       02       03       04       05

dd. Preocupa-se com aqueles estudantes que possui algum grau de dificuldade, oferecendo-lhes especial atenção.

01       02       03       04       05

ee. Utiliza de estratégias que incentivam os estudantes na aprendizagem, de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os levem a pensar, criar e debater, tornando-os protagonistas pela construção de conhecimento.

01       02       03       04       05



**APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**  
**(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/2016)**

Projeto de Pesquisa aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Paraíba  
(IFPB)  
Número do Parecer Consubstanciado nº 6.228.020

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: uma ferramenta de gestão de pessoas como contribuição de melhoria para o ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado”, conduzida por **Alecsandro Monteiro Kramer**, discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), oferecido pelo IFPB, - Campus João Pessoa, sob a orientação da Prof. Dr. Alysson André Régis Oliveira.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a ferramenta de Avaliação de Desempenho Docente utilizada no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) - Campus João Pessoa, na perspectiva de averiguar o nível de satisfação dos professores atuantes no Ensino Médio Integrado com os critérios e procedimentos da ferramenta de avaliação de desempenho e identificar as fragilidades e oportunidades de Avaliação de Desempenho Docente utilizada no IFPB – Campus João Pessoa, de modo que possamos planejar ações de desenvolvimento visando à melhoria das práticas pedagógicas e do ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado, bem como desenvolver um *Software Web/Site Eletrônico* como ferramenta de Avaliação de Desempenho Docente focado na participação do estudante do Ensino Médio Integrado, alinhada às diretrizes do ministério da Educação e às necessidades institucionais, valorizando o papel do estudante neste contexto.

Para que seja possível a realização do estudo em comento, será necessário aplicar questionários e realizar entrevistas, conforme a abordagem, sendo garantido ao participante o sigilo das informações pessoais.

No que pese a pesquisa oferecer riscos mínimos aos participantes, que pode ser constrangimento ou algum desconforto ao responder alguma questão, se faz necessário ressaltar que em nenhuma hipótese haverá intenção de obrigar os participantes a responder as questões apresentadas, pois as respostas são livres, podendo os participantes optarem em não responder, ou ainda poderão desistir da pesquisa a qualquer momento. Além do que, o pesquisador se põe à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais a respeito da

investigação, bem como compromete-se em respeitar e abster-se de proceder as exigências constrangedoras ou abusivas.

Na ótica dos benefícios, o estudo se configura como de importância fundamental para revisão dos modelos avaliativos dos docentes, permitindo identificar pontos fortes e fragilidades do processo, bem como oportunidades que possam delinear ações de capacitação docente e adoção de estratégias gerenciais com vistas à melhoria das práticas pedagógicas e revisões metodológicas, além de planejar políticas públicas de intervenção didática direta que replique na atuação docente e, por consequência, na qualificação do ensino-aprendizagem, em especial, no Ensino Médio Integrado.

Mesmo depois de já ter participado, aos participantes é garantida a retirada de seu consentimento sem nenhum prejuízo ou dano, ou qualquer penalidade. E caso ocorra algum problema com o participante, o pesquisador tomará as medidas pertinentes que possa preservar a sua integridade física e psíquica.

Esclareço que a participação é voluntária, não havendo nenhum tipo de retribuição financeira pela contribuição, bem como não será cobrado qualquer valor monetário do participante.

Esta pesquisa é direcionada aos Professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, lotados no IFPB – Campus João Pessoa, que atuam no Ensino Médio Integrado que, de acordo com o plano de carreira da categoria, a cada 02 (dois) anos, no mínimo, são submetidos ao processo de avaliação de desempenho, dialogando diretamente com a ferramenta de avaliação docente, e aos gestores de ensino e de pessoas envolvidos diretamente no processo, a fim de obtermos suas percepções acerca do instrumento avaliatório e dos critérios e procedimentos atualmente aplicados no âmbito do IFPB.

Diante dos esclarecimentos e das informações apresentados, caso Vossa Senhoria aceite contribuir com a presente pesquisa, deverá assinar ao final deste documento, que está impresso em duas vias, rubricando todas as vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável, sistemática aplicada para coleta de dados, por meio de entrevistas.

Para os participantes, cuja coleta de dados será via questionário, ao declarar, que está ciente e esclarecido dos termos consignados no presente documento, disponível no link: <https://drive.google.com/file/d/1oLgY1T2k30XTiOgqTlpXMwEbu3Qm5JHO/view?usp=sharing>, e clicar em “ACEITO”, declara que estará em pleno exercício dos seus direitos e se dispondo a participar voluntariamente da pesquisa. Se clicar em “NÃO ACEITO”, as

perguntas não serão disponibilizadas, encerrando-se a coleta, sem nenhum prejuízo aos mesmos.

Para subsidiar o preenchimento das questões, apresentaremos o formulário de avaliação de desempenho atualmente aplicado aos docentes do IFPB para fins progressão e ou promoção, conforme o caso. Disponível no link: <https://drive.google.com/file/d/1s8KV24J2HqO2IpPNsE3GHemboIaxFsFQ/view?usp=sharing>, para coleta de dados via questionário, e fisicamente entregue aos participantes, no momento das entrevistas.

Registre-se que, a qualquer momento e sem prejuízo ou reparação, poderá optar pela retirada do consentimento de utilização dos dados da pesquisa.

Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado (a) de forma alguma. Se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, pelo e-mail: [alecsandro.kramer@ifpb.edu.br](mailto:alecsandro.kramer@ifpb.edu.br), bem como por meio de ligação ou mensagem (WhatsApp), no seguinte contato telefônico: (83) 9.9928-1260.

Os resultados do presente estudo serão apresentados aos docentes e gestores participantes por meio dos e-mails institucionais para que tenham conhecimento do recorte investigado sobre Avaliação de Desempenho Docente no IFPB – Campus João Pessoa. Noutra banda, serão apresentados à Direção Geral e Diretoria de Desenvolvimento do Ensino do Campus João Pessoa para avaliação e, se assim entender, provocar formalmente o Conselho Superior do IFPB para elaboração a normatização interna que defina e discipline os critérios e procedimentos de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção em âmbito institucional, além do que, possam delinear ações de capacitação docente; adoção de estratégias gerenciais com vistas à melhoria das práticas pedagógicas e revisões metodológicas; e planejar políticas públicas de intervenção didática direta que replique no desempenho docente e, por derivação, na qualificação do ensino-aprendizagem, alinhando-se aos benefícios decorrentes do estudo.

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB, situado na Av. João da Mata, nº 256 - Jaguaribe - Edifício Coriolano de Medeiros, CEP 58.015-020, João Pessoa - PB, Brasil, Telefone: (83) 3612-9725, WhatsApp: (83) 9.9940-0685, E-mail: [eticaempesquisa@ifpb.edu.br](mailto:eticaempesquisa@ifpb.edu.br).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os

interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A construção deste documento pautou-se na Resolução CNS nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura por extenso do(a) participante

**APÊNDICE I – Termo de Autorização de Utilização da Voz e da Imagem**

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito (a) sob o RG: \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: uma ferramenta de gestão de pessoas como contribuição de melhoria para o ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, Alecsandro Monteiro Kramer, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, assim como a não responder questões, sendo que isso não resulta em nenhuma penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

1. Autorizo o uso de sua voz e imagem, caso seja necessário, na referida pesquisa.

SIM       NÃO

2. Autorizo o armazenamento do material coletado em banco de dados do Instituto Federal da Paraíba para fins de futuras pesquisas.

SIM       NÃO

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

## APÊNDICE J – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DOCENTE PELOS DISCENTES (Questionário avaliativo por meio de Software Web/Site Eletrônico)

### PRODUTO EDUCACIONAL (PE)

#### Perspectiva do Estudante



Instituto Federal da Paraíba

## Avaliação Docente pelos Discentes



Começar

Selecione o tipo de usuário:



Voltar

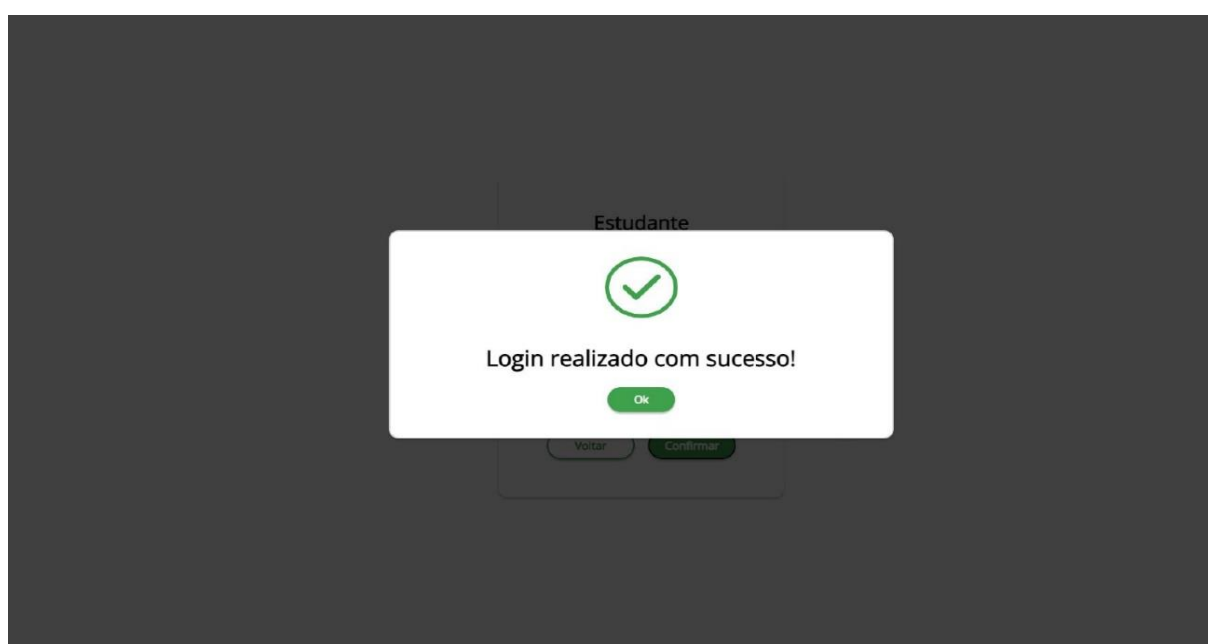
Avançar

**Estudante**

20221370019

...

[Voltar](#) [Confirmar](#)



## Bem-vindo(a)!

Prezado(a) estudante do IFPB - Campus João Pessoa,

Convido você a participar da avaliação docente relativa ao ano de 2023, considerando que você é um dos principais atores do processo de ensino-aprendizagem aplicado ao Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM). Se esteve matriculado e obteve **frequência superior a 75% (setenta por cento)** em 2023, poderá participar do processo avaliativo.

A participação não tem caráter obrigatório, entretanto a avaliação discente é um elemento primordial para que tenhamos um processo de planejamento pedagógico bem delineado e estruturado, que defina claramente as escolhas de conteúdos, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e de metodologias que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O objetivo da avaliação docente pelos discentes é fornecer dados e elementos da atuação dos professores, em especial nos aspectos didático-pedagógicos, para aprimorar o processo ensino-aprendizagem, que permitirá aos gestores e aos próprios docentes rever, planejar e aplicar políticas públicas de intervenção didática direta, que replique na atuação docente e, por consequência, na qualificação do binômio ensino/aprendizagem, consolidando os pontos fortes e atacando as fragilidades.

Sabendo disso, você concorda em participar?

Não  Sim

## Como a avaliação funciona?

A presente avaliação é composta por um conjunto de **dimensões**. As dimensões, mostradas abaixo, referem-se aos aspectos didático-pedagógicos pertinentes ao contexto da avaliação docente pelos discentes.



Cada dimensão apresentada possui uma série de **afirmativas**. Essas afirmativas correspondem a ações realizadas pelos docentes e estão dispostas por meio da Escala Likert, em cinco pontos, que representam, em ordem crescente, **o nível de frequência com a qual o docente avaliado realiza cada ação**.

A seguir, é possível observar a relação entre o valor na escala e a frequência a qual ele se refere.

1 Nunca    2 Raramente    3 Às vezes    4 Frequentemente    5 Sempre

O tempo estimado para conclusão do processo é de aproximadamente 20 minutos.



Selecione um docente:

Voltar

Avaliar

Dimensão:

Organização e Planejamento

Afirmativas:

Planeja suas aulas com antecedência, apresentando planos de ensino e de aulas.

1 2 3 4 5

Apresenta antecipadamente as formas e os instrumentos de avaliação de aprendizagem.

1 2 3 4 5

Realiza revisões de conteúdos antes dos momentos avaliativos.

1 2 3 4 5

Monitora o tempo de aula, é pontual e organizado na condução do componente curricular (disciplina).

1 2 3 4 5

Termina a aula ofertando o conteúdo planejado, sem atrasar o início ou fim da aula.

1 2 3 4 5

Elabora explicações detalhadas, no ritmo adequado, que facilitam o entendimento.

1 2 3 4 5

#### Observações adicionais

Digite alguma observação extra (opcional)...

Voltar

Próximo

Dimensão:

Comunicação

Afirmativas:

Organiza as aulas, de forma que as tornem atraentes, dialogando em linguagem clara e compreensível.

1 2 3 4 5

Consegue utilizar múltiplas estratégias para explicar os conteúdos, mantendo a atenção dos estudantes e incentivando-os a participar, de forma que se mantenham atentos às aulas.

1 2 3 4 5

Expressa-se com desenvoltura e apresenta facilidade na tradução dos seus pensamentos em palavras, escolhendo termos e forma de se comunicar para explicar diferentes conteúdos.

1 2 3 4 5

Promove debates dentro do processo formativo, de modo que auxiliem os estudantes na sua formação de cidadãos, numa perspectiva de formação humana integral.

1 2 3 4 5

Observações adicionais

Digite alguma observação extra (opcional)...

Voltar

Próximo

Dimensão:

## Interação Professor/Aluno

Afirmativas:

Utiliza-se de tratamento cordial, ético e respeitoso aos estudantes, de modo que permita a interlocução, aceitando críticas, opiniões e sugestões que favoreçam a melhoria do ensino/aprendizagem.

1 2 3 4 5

Dispõe-se, em sala de aula, a recepcionar as necessidades dos estudantes, de maneira colaborativa e cooperativa na solução de dificuldades de aprendizagem com o componente curricular (disciplina).

1 2 3 4 5

Demonstra interesse e dedicação por aprender, entender e explorar novas ideias, preocupando-se com as perguntas e experiências dos estudantes.

1 2 3 4 5

Realiza suas atividades diárias com aplicação e atitudes positivas, envolvendo-se na atividade desempenhada, fazendo com que os estudantes se empolguem pela matéria.

1 2 3 4 5

Estabelece conexão com os estudantes, sentindo-se feliz e confortável com sua convivência e agindo de forma acolhedora e afetuosa.

1 2 3 4 5

#### Observações adicionais

Digite alguma observação extra (opcional)...

Voltar

Próximo

#### Dimensão:

### Avaliação de Aprendizagem

#### Afirmativas:

Elabora e aplica as avaliações de aprendizagem compatíveis e coerentes com as discussões, debates e conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

1 2 3 4 5

Realiza feedback com os estudantes para análise dos resultados das avaliações de aprendizagem em prol da melhoria do ensino-aprendizagem.

1 2 3 4 5

Realiza avaliações de aprendizagem diversificadas, variando perguntas e assertivas em função do grau de dificuldade.

1 2 3 4 5

#### Observações adicionais

Digite alguma observação extra (opcional):

Voltar

Próximo

Dimensão:

Métodos e Materiais Didáticos

Afirmativas:

Adequa os conteúdos e explicações de forma a atingir a todos, bem como é capaz incorporar diferentes realidades socioculturais em seus materiais e em suas aulas.

1 2 3 4 5

Aplica exercícios de fixação/revisão, relacionando teoria e prática, e incentiva o desenvolvimento de atividades extraclasses.

1 2 3 4 5

Relaciona, à medida do possível, os conteúdos de seu componente curricular (disciplina) com a realidade socioeconômica do contexto social em que os estudantes estão inseridos e com o mundo do trabalho.

1 2 3 4 5

Articula conteúdos do seu componente curricular (disciplina) com outros da mesma área do conhecimento e de outras áreas, a exemplo da formação geral e técnica.

1 2 3 4 5

Utiliza metodologias ativas como técnica pedagógica, oferecendo aos estudantes a oportunidade de pensar e interagir com o material de estudo, como estratégia para promoção de uma educação transformadora, e colocando-os como protagonistas da construção do próprio conhecimento. (Ex: Sala de Aula Invertida, Gamificação, Ensino Híbrido, Seminário, Estudo de caso, dentre outros)

1 2 3 4 5

#### Observações adicionais

Digite alguma observação extra (opcional).

Voltar

Próximo

#### Dimensão:

Consciência Crítica

#### Afirmativas:

Realiza diálogo franco e aberto com os estudantes, convocando-os a participar do processo educativo, pautando os debates e as discussões na formação humana e integral, que formatem cidadãos críticos e reflexivos.

1 2 3 4 5

Desenvolve sua prática docente conectando os conteúdos com as questões sociais, culturais e econômicas do meio em que os estudantes estão inseridos, para que sejam cidadãos ativos, conscientes e engajados na sociedade.

1 2 3 4 5

Adota a sala de aula como um espaço seguro e acolhedor para todos os estudantes, independentemente da sua orientação sexual ou identidade de gênero, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais tolerante e receptivo.

1 2 3 4 5

Promove a compreensão, o respeito e a empatia entre os estudantes, auxiliando a combater o preconceito e a discriminação em todas as suas formas.

1 2 3 4 5

Desenvolve e possibilita, em sua prática docente, posturas, saberes e fazeres inclusivos.

1 2 3 4 5

#### Observações adicionais

Digite alguma observação extra (opcional):

Voltar

Próximo

Dimensão:

**Dimensão:**

**Autonomia**

**Afirmativas:**

Encoraja, apoia e motiva os estudantes, fazendo-os acreditar que podem ter sucesso na escola e no mundo trabalho.

1 2 3 4 5

Preocupa-se com aqueles estudantes que possuem algum grau de dificuldade, oferecendo-lhes especial atenção.

1 2 3 4 5



Utiliza de estratégias que incentivam os estudantes na aprendizagem, de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os levem ao raciocínio, à criação e ao debate, tornando-os protagonistas pela construção de conhecimento.



#### Observações adicionais

Digite alguma observação extra (opcional)...

Voltar

Finalizar



Instituto Federal da Paraíba



Obrigado pela sua  
avaliação.

Voltar

## Perspectiva do Administrador



# Avaliação Docente pelos Discentes



Começar

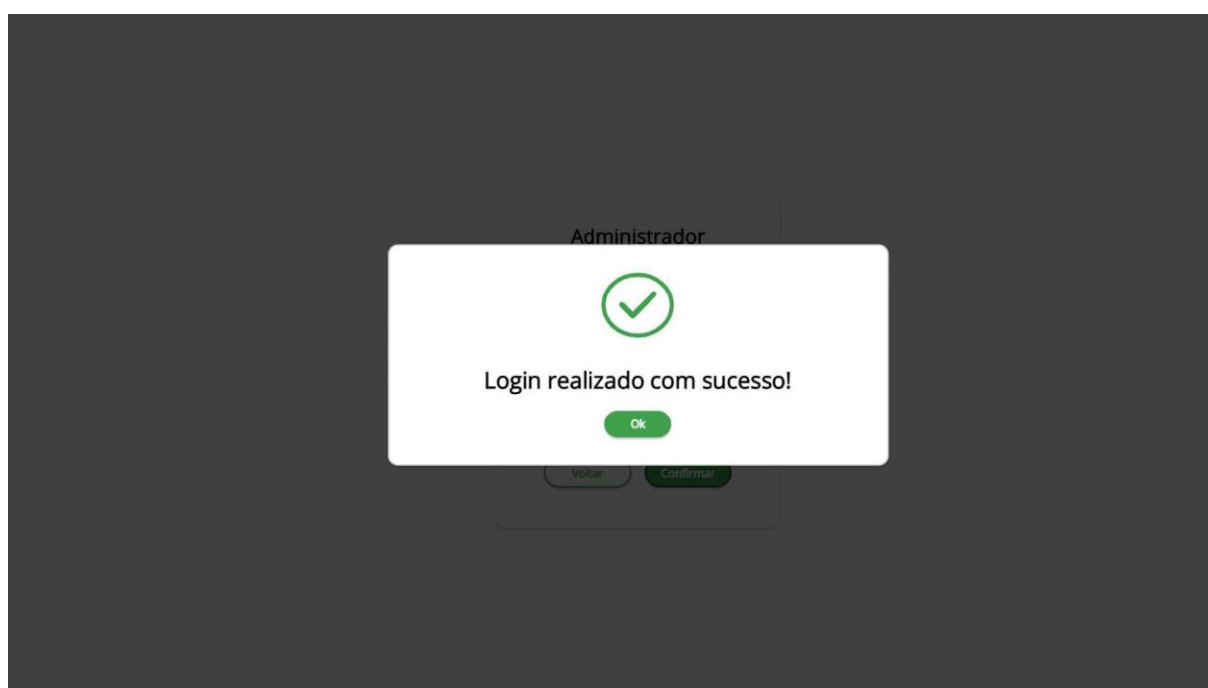
Selecione o tipo de usuário:



Voltar

Avançar

Administrador

Selecione um docente:

Voltar

Relatório

Docente:

Matrícula:

Média:



Filtros:



Atende às expectativas

Voltar



Docente:  Matrícula:

Média: Média por Afirmativa

Filtros:

Comunicação

Promove debates dentro do processo formativo, de modo que auxiliem os estudantes na sua formação de cidadãos, numa perspectiva de formação humana integral.

8.4

Organiza as aulas, de forma que as tornem atraentes, dialogando em linguagem clara e compreensível.

9.1

Consegue utilizar múltiplas estratégias para explicar os conteúdos, mantendo a atenção dos estudantes e incentivando-os a participar, de forma que se mantenham atentos às aulas.

9.5

Expressa-se com desenvoltura e apresenta facilidade na tradução dos seus pensamentos em palavras, escolhendo palavras e forma de se comunicar para explicar diferentes conteúdos.

9.6

Docente:  Matrícula:

Média: Média por Afirmativa

Filtros:

Interação Professor/Aluno

Realiza suas atividades diárias com aplicação e atitudes positivas, se envolvendo na atividade desempenhada, fazendo com que os estudantes se empenhem pela matéria.

9.3

Demonstra interesse e dedicação por aprender, entender e explorar novas ideias, se preocupando com as perguntas e experiências dos estudantes.

9.4

Dispõe-se, em sala de aula, a receber as necessidades dos estudantes, de maneira colaborativa e cooperativa na solução de dificuldades de aprendizagem com o componente curricular (disciplina).

9.4

Estabelece conexão com os estudantes, sentindo-se feliz e confortável com sua convivência e agindo de forma acolhedora e afetuosa.

9.5

Utiliza-se de tratamento cordial, ético e respeitoso aos estudantes, de modo que permita a interlocução, aceitando críticas, opiniões e sugestões que favoreçam à melhoria do ensino/aprendizagem.

9.7

Docente:  Matrícula:

Média: Média por Afirmativa  Filtros:

Avaliação de Aprendizagem

Realiza feedback com os estudantes para análise dos resultados das avaliações de aprendizagem em prol da melhoria do ensino-aprendizagem.

**8.5**

Realiza avaliações de aprendizagem diversificadas, variando perguntas e assertivas em função do grau de dificuldade.

**9**

Elabora e aplica as avaliações de aprendizagem compatíveis e coerentes com as discussões, debates e conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

**9.5**

Docente:  Matrícula:

Média: Média por Afirmativa  Filtros:

Métodos e Materiais Didáticos

Adequa os conteúdos e explicações de forma a atingir a todos, bem como é capaz incorporar diferentes realidades socioculturais em seus materiais e em suas aulas.

**8.7**

Utiliza metodologias ativas como técnica pedagógica como estratégia para promoção de uma educação transformadora, e colocando os estudantes como protagonistas da construção do próprio conhecimento. (Ex: Sala de Aula Invertida, Gamificação, Ensino Híbrido, Seminário, Estudo de caso, dentre outros)

**8.9**

Articula conteúdos do seu componente curricular (disciplina) com outros da mesma área do conhecimento e de outras áreas, a exemplo da formação geral e técnica.

**9**

Aplica exercícios de fixação/revisão, que relaciona teoria e prática e incentiva o desenvolvimento de atividades extraclasse.

**9**

Relaciona, à medida do possível, os conteúdos de seu componente curricular (disciplina) com a realidade socioeconômica do contexto social em que os estudantes estão inseridos e com o mundo do trabalho.

**9.4**

Docente:

Matrícula:

Média:

Filtros:

Consciência Crítica

Desenvolve sua prática docente conectando os conteúdos com as questões sociais, culturais e econômicas do meio em que os estudantes estão inseridos, para que sejam cidadãos ativos, conscientes e engajados na sociedade.

8,6

Realiza diálogo franco e aberto com os estudantes, convocando-os a participar do processo educativo, pautando os debates e as discussões na formação humana e integral, que formatem cidadãos críticos e reflexivos.

9

Desenvolve e possibilita, em sua prática docente, posturas, saberes e fazeres inclusivos.

9,6

Promove a compreensão, o respeito e a empatia entre os estudantes, auxiliando a combater o preconceito e a discriminação em todas as suas formas.

9,6

Adota a sala de aula como um espaço seguro e acolhedor para todos os estudantes, independentemente da sua orientação sexual ou identidade de gênero, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais tolerante e receptivo.

9,8

Docente:

Matrícula:

Média:

Filtros:

Autonomia

Utiliza estratégias que incentivam os estudantes na aprendizagem, de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os levem a pensar, criar e debater, tornando-os protagonistas pela construção de conhecimento.

8,9

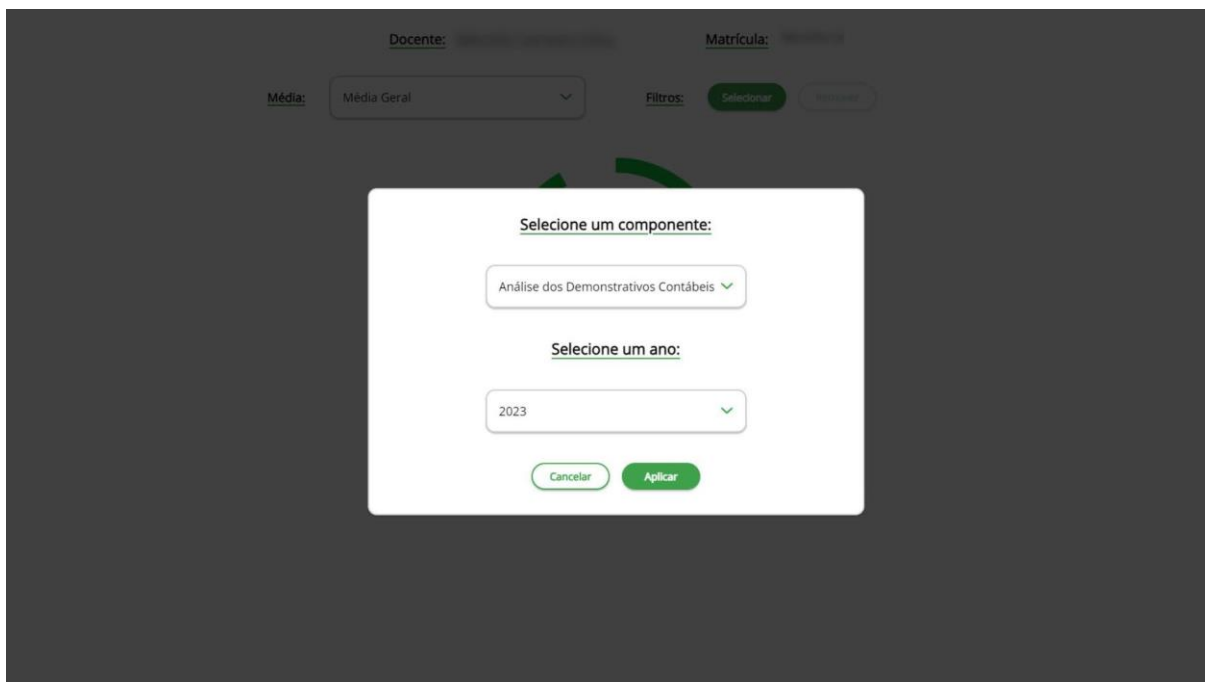
Preocupa-se com aqueles estudantes que possuem algum grau de dificuldade, oferecendo-lhes especial atenção.

9,4

Encoraja, apoia e motiva os estudantes, fazendo-os acreditar que podem ter sucesso na escola e no mundo trabalho.

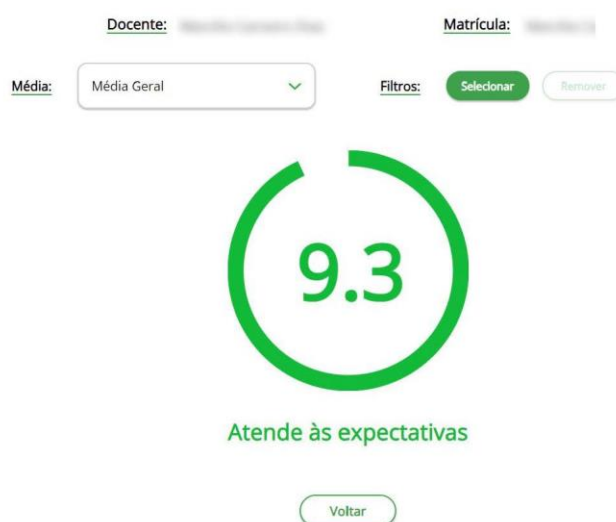
9,5

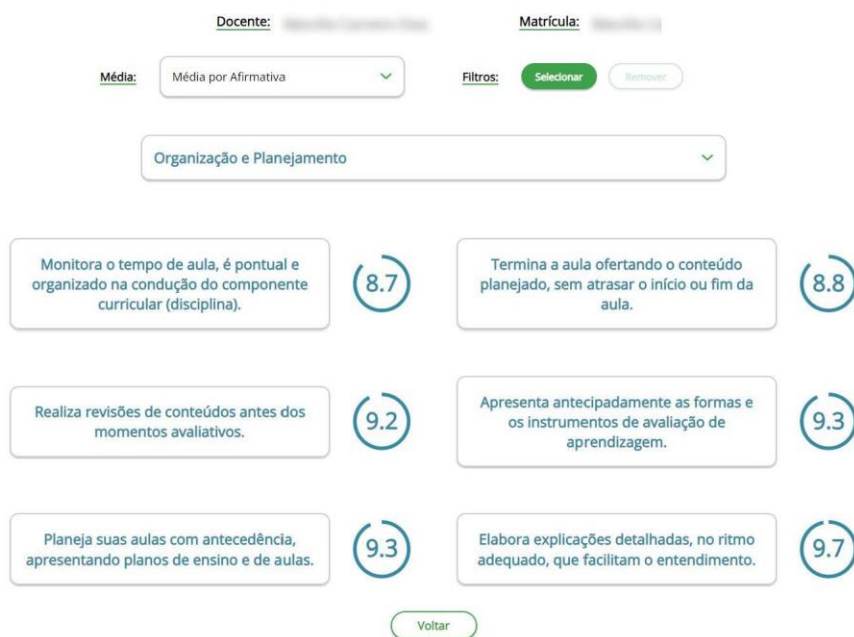






# Avaliação Geral





Docente:  Matrícula:

Média: Média por Afirmativa  Filtros:

Comunicação

<p>Promove debates dentro do processo formativo, de modo que auxiliem os estudantes na sua formação de cidadãos, numa perspectiva de formação humana integral.</p>	8.5	<p>Organiza as aulas, de forma que as tornem atraentes, dialogando em linguagem clara e compreensível.</p>	9.4
<p>Consegue utilizar múltiplas estratégias para explicar os conteúdos, mantendo a atenção dos estudantes e incentivando-os a participar, de forma que se mantenham atentos às aulas.</p>	9.5	<p>Expressa-se com desenvoltura e apresenta facilidade na tradução dos seus pensamentos em palavras, escolhendo palavras e forma de se comunicar para explicar diferentes conteúdos.</p>	9.8

Docente:  Matrícula:

Média: Média por Afirmativa  Filtros:

Interação Professor/Aluno

<p>Demonstra interesse e dedicação por aprender, entender e explorar novas ideias, se preocupando com as perguntas e experiências dos estudantes.</p>	9.5	<p>Realiza suas atividades diárias com aplicação e atitudes positivas, se envolvendo na atividade desempenhada, fazendo com que os estudantes se empolguem pela matéria.</p>	9.5
<p>Dispõe-se, em sala de aula, a recepcionar as necessidades dos estudantes, de maneira colaborativa e cooperativa na solução de dificuldades de aprendizagem com o componente curricular (disciplina).</p>	9.6	<p>Estabelece conexão com os estudantes, sentindo-se feliz e confortável com sua convivência e agindo de forma acolhedora e afetuosa.</p>	9.6
<p>Utiliza-se de tratamento cordial, ético e respeitoso aos estudantes, de modo que permita a interlocução, aceitando críticas, opiniões e sugestões que favoreçam à melhoria do ensino/aprendizagem.</p>		9.8	

Docente:

Matrícula:

Média: Média por Afirmativa

Filtros:

Avaliação de Aprendizagem

Realiza feedback com os estudantes para análise dos resultados das avaliações de aprendizagem em prol da melhoria do ensino-aprendizagem.

8.6

Realiza avaliações de aprendizagem diversificadas, variando perguntas e assertivas em função do grau de dificuldade.

9

Elabora e aplica as avaliações de aprendizagem compatíveis e coerentes com as discussões, debates e conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

9.7

Docente:

Matrícula:

Média: Média por Afirmativa

Filtros:

Métodos e Materiais Didáticos

Aplica exercícios de fixação/revisão, que relaciona teoria e prática e incentiva o desenvolvimento de atividades extraclases.

9

Articula conteúdos do seu componente curricular (disciplina) com outros da mesma área do conhecimento e de outras áreas, a exemplo da formação geral e técnica.

9

Adequa os conteúdos e explicações de forma a atingir a todos, bem como é capaz incorporar diferentes realidades socioculturais em seus materiais e em suas aulas.

9.1

Utiliza metodologias ativas como técnica pedagógica como estratégia para promoção de uma educação transformadora, e colocando os estudantes como protagonistas da construção do próprio conhecimento. (Ex: Sala de Aula Invertida, Gamificação, Ensino Híbrido, Seminário, Estudo de caso, dentre outros)

9.2

Relaciona, à medida do possível, os conteúdos de seu componente curricular (disciplina) com a realidade socioeconômica do contexto social em que os estudantes estão inseridos e com o mundo do trabalho.

9.6

Docente: [Identificação] Matrícula: [Identificação]

Média: Média por Afirmativa Filtros: Selecionar Remover

Consciência Crítica

Desenvolve sua prática docente conectando os conteúdos com as questões sociais, culturais e econômicas do meio em que os estudantes estão inseridos, para que sejam cidadãos ativos, conscientes e engajados na sociedade.

8.5

Realiza diálogo franco e aberto com os estudantes, convocando-os a participar do processo educativo, pautando os debates e as discussões na formação humana e integral, que formatem cidadãos críticos e reflexivos.

9.1

Desenvolve e possibilita, em sua prática docente, posturas, saberes e fazeres inclusivos.

9.7

Promove a compreensão, o respeito e a empatia entre os estudantes, auxiliando a combater o preconceito e a discriminação em todas as suas formas.

9.7

Adota a sala de aula como um espaço seguro e acolhedor para todos os estudantes, independentemente da sua orientação sexual ou identidade de gênero, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais tolerante e receptivo.

9.8

Voltar

Docente: [Identificação] Matrícula: [Identificação]

Média: Média por Afirmativa Filtros: Selecionar Remover

Autonomia

Utiliza estratégias que incentivam os estudantes na aprendizagem, de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os levem a pensar, criar e debater, tornando-os protagonistas pela construção de conhecimento.

9.3

Preocupa-se com aqueles estudantes que possuem algum grau de dificuldade, oferecendo-lhes especial atenção.

9.5

Encoraja, apoia e motiva os estudantes, fazendo-os acreditar que podem ter sucesso na escola e no mundo trabalho.

9.8

Voltar

# Avaliação em Contabilidade Básica (2023)







Docente: [redacted] Matrícula: [redacted]

Média: Média por Afirmativa  Filtros: Contabilidade Básica 2023 [Alterar](#) [Remover](#)

Comunicação

Organiza as aulas, de forma que as tornem atraentes, dialogando em linguagem clara e compreensível. <b>9.5</b>	Promove debates dentro do processo formativo, de modo que auxiliem os estudantes na sua formação de cidadãos, numa perspectiva de formação humana Integral. <b>8.8</b>
Expressa-se com desenvoltura e apresenta facilidade na tradução dos seus pensamentos em palavras, escolhendo palavras e forma de se comunicar para explicar diferentes conteúdos. <b>9.6</b>	Consegue utilizar múltiplas estratégias para explicar os conteúdos, mantendo a atenção dos estudantes e incentivando-os a participar, de forma que se mantenham atentos às aulas. <b>9.8</b>

[Voltar](#)

Docente: [redacted] Matrícula: [redacted]

Média: Média por Afirmativa  Filtros: Contabilidade Básica 2023 [Alterar](#) [Remover](#)

Interação Professor/Aluno

Dispõe-se, em sala de aula, a receber as necessidades dos estudantes, de maneira colaborativa e cooperativa na solução de dificuldades de aprendizagem com o componente curricular (disciplina). <b>9.5</b>	Realiza suas atividades diárias com aplicação e atitudes positivas, se envolvendo na atividade desempenhada, fazendo com que os estudantes se empenhem pela matéria. <b>9.6</b>
Demonstra interesse e dedicação por aprender, entender e explorar novas ideias, se preocupando com as perguntas e experiências dos estudantes. <b>9.6</b>	Estabelece conexão com os estudantes, sentindo-se feliz e confortável com sua convivência e agindo de forma acolhedora e afetuosa. <b>9.5</b>
Utiliza-se de tratamento cordial, ético e respeitoso aos estudantes, de modo que permita a interlocução, aceitando críticas, opiniões e sugestões que favoreçam à melhoria do ensino/aprendizagem. <b>9.8</b>	

[Voltar](#)

Docente:  Matrícula:

Média: Média por Afirmativa

Filtros: Contabilidade Básica 2023 [Alterar](#) [Remover](#)

Avaliação de Aprendizagem

Realiza feedback com os estudantes para análise dos resultados das avaliações de aprendizagem em prol da melhoria do ensino-aprendizagem. **8.5**

Realiza avaliações de aprendizagem diversificadas, variando perguntas e assertivas em função do grau de dificuldade. **8.9**

Elabora e aplica as avaliações de aprendizagem compatíveis e coerentes com as discussões, debates e conteúdos desenvolvidos em sala de aula. **9.8**

[Voltar](#)

Docente:  Matrícula:

Média: Média por Afirmativa

Filtros: Contabilidade Básica 2023 [Alterar](#) [Remover](#)

Métodos e Materiais Didáticos

Relaciona, à medida do possível, os conteúdos de seu componente curricular (disciplina) com a realidade socioeconômica do contexto social em que os estudantes estão inseridos e com o mundo do trabalho. **9.8**

Articula conteúdos do seu componente curricular (disciplina) com outros da mesma área do conhecimento e de outras áreas, a exemplo da formação geral e técnica. **8.9**

Adequa os conteúdos e explicações de forma a atingir a todos, bem como é capaz incorporar diferentes realidades socioculturais em seus materiais e em suas aulas. **9**

Aplica exercícios de fixação/revisão, que relaciona teoria e prática e incentiva o desenvolvimento de atividades extraclasse. **9.3**

Utiliza metodologias ativas como técnica pedagógica como estratégia para promoção de uma educação transformadora, e colocando os estudantes como protagonistas da construção do próprio conhecimento. (Ex: Sala de Aula Invertida, Gamificação, Ensino Híbrido, Seminário, Estudo de caso, dentre outros) **8.9**

[Voltar](#)

Docente:  Matrícula:

Média:  Filtros:

Realiza diálogo franco e aberto com os estudantes, convocando-os a participar do processo educativo, pautando os debates e as discussões na formação humana e integral, que formatem cidadãos críticos e reflexivos.

9

Desenvolve e possibilita, em sua prática docente, posturas, saberes e fazeres inclusivos.

9.5

Desenvolve sua prática docente conectando os conteúdos com as questões sociais, culturais e económicas do meio em que os estudantes estão inseridos, para que sejam cidadãos ativos, conscientes e engajados na sociedade.

8.4

Adota a sala de aula como um espaço seguro e acolhedor para todos os estudantes, independentemente da sua orientação sexual ou identidade de género, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais tolerante e receptivo.

9.6

Promove a compreensão, o respeito e a empatia entre os estudantes, auxiliando a combater o preconceito e a discriminação em todas as suas formas.

9.5

Docente:  Matrícula:

Média:  Filtros:

Preocupa-se com aqueles estudantes que possuem algum grau de dificuldade, oferecendo-lhes especial atenção.

9.4

Encoraja, apoia e motiva os estudantes, fazendo-os acreditar que podem ter sucesso na escola e no mundo trabalho.

9.6

Utiliza estratégias que incentivam os estudantes na aprendizagem, de forma autónoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os levem a pensar, criar e debater, tornando-os protagonistas pela construção de conhecimento.

9.3

# Avaliação em Análise dos Demonstrativos Contábeis (2024)





Docente: [Redacted] Matrícula: [Redacted]

Média: Média por Afirmativa

Filtros: Análise dos Demonstrativos Contábeis 2024 [Alterar](#) [Remover](#)

Comunicação

- Promove debates dentro do processo formativo, de modo que auxiliem os estudantes na sua formação de cidadãos, numa perspectiva de formação humana integral. **8.2**
- Consegue utilizar múltiplas estratégias para explicar os conteúdos, mantendo a atenção dos estudantes e incentivando-os a participar, de forma que se mantenham atentos às aulas. **9.2**
- Organiza as aulas, de forma que as tornem atraentes, dialogando em linguagem clara e compreensível. **9.2**
- Expressa-se com desenvoltura e apresenta facilidade na tradução dos seus pensamentos em palavras, escolhendo palavras e forma de se comunicar para explicar diferentes conteúdos. **10**

[Voltar](#)

Docente: [Redacted] Matrícula: [Redacted]

Média: Média por Afirmativa

Filtros: Análise dos Demonstrativos Contábeis 2024 [Alterar](#) [Remover](#)

Interação Professor/Aluno

- Demonstra interesse e dedicação por aprender, entender e explorar novas ideias, se preocupando com as perguntas e experiências dos estudantes. **9.4**
- Dispõe-se, em sala de aula, a receber as necessidades dos estudantes, de maneira colaborativa e cooperativa na solução de dificuldades de aprendizagem com o componente curricular (disciplina). **9.8**
- Utiliza-se de tratamento cordial, ético e respeitoso aos estudantes, de modo que permita a interlocução, aceitando críticas, opiniões e sugestões que favoreçam à melhoria do ensino/aprendizagem. **10**
- Estabelece conexão com os estudantes, sentindo-se feliz e confortável com sua convivência e agindo de forma acolhedora e afetuosa. **9.8**
- Realiza suas atividades diárias com aplicação e atitudes positivas, se envolvendo na atividade desempenhada, fazendo com que os estudantes se empenhem pela matéria. **9.4**

[Voltar](#)

Docente:  Matrícula:

Média: Média por Afirmativa

Filtros: Análise dos Demonstrativos Contábeis 2024

Avaliação de Aprendizagem

Elabora e aplica as avaliações de aprendizagem compatíveis e coerentes com as discussões, debates e conteúdos desenvolvidos em sala de aula. **9.6**

Realiza feedback com os estudantes para análise dos resultados das avaliações de aprendizagem em prol da melhoria do ensino-aprendizagem. **8.8**

Realiza avaliações de aprendizagem diversificadas, variando perguntas e assertivas em função do grau de dificuldade. **9.2**

Docente:  Matrícula:

Média: Média por Afirmativa

Filtros: Análise dos Demonstrativos Contábeis 2024

Métodos e Materiais Didáticos

Utiliza metodologias ativas como técnica pedagógica como estratégia para promoção de uma educação transformadora, e colocando os estudantes como protagonistas da construção do próprio conhecimento. (Ex: Sala de Aula Invertida, Gamificação, Ensino Híbrido, Seminário, Estudo de caso, dentre outros) **9.6**

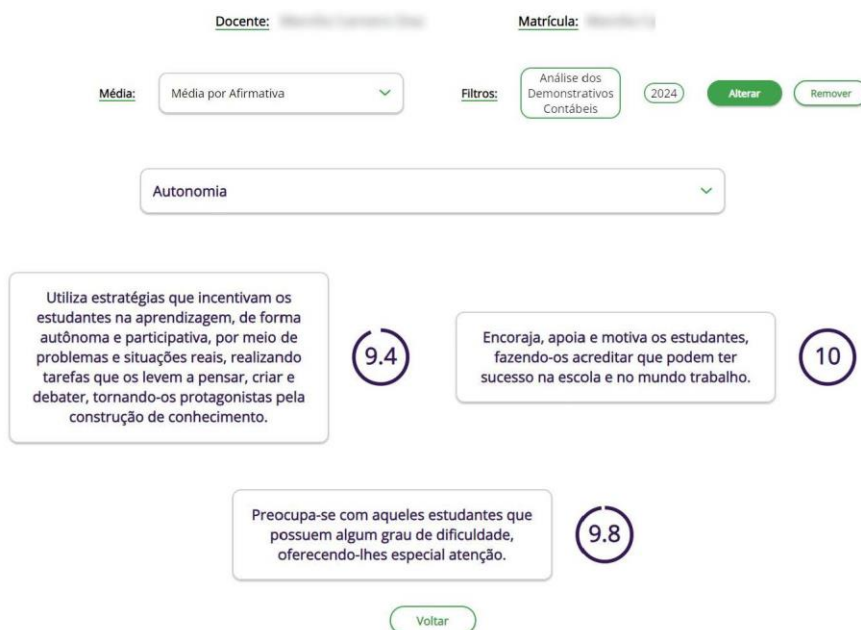
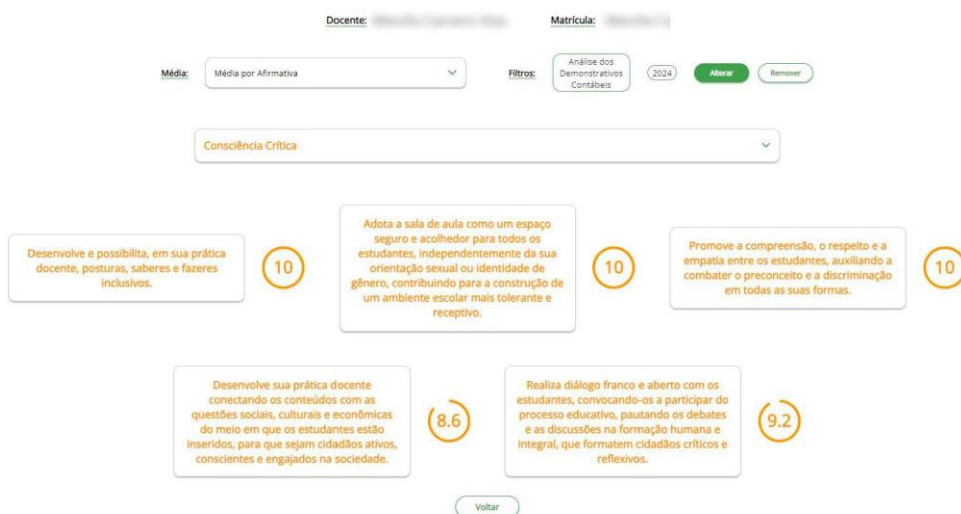
Aplica exercícios de fixação/revisão, que relaciona teoria e prática e incentiva o desenvolvimento de atividades extraclasse. **8.6**

Relaciona, à medida do possível, os conteúdos de seu componente curricular (disciplina) com a realidade socioeconômica do contexto social em que os estudantes estão inseridos e com o mundo do trabalho. **9.4**

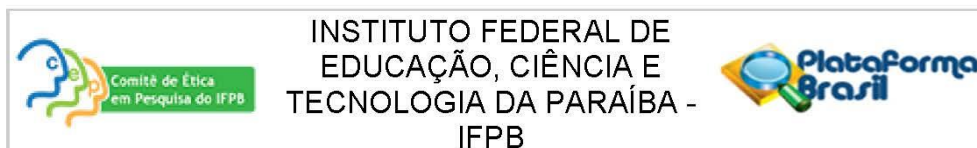
Articula conteúdos do seu componente curricular (disciplina) com outros da mesma área do conhecimento e de outras áreas, a exemplo da formação geral e técnica. **9.2**

Adequa os conteúdos e explicações de forma a atingir a todos, bem como é capaz incorporar diferentes realidades socioculturais em seus materiais e em suas aulas. **9.2**





## ANEXO



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: uma ferramenta de gestão de pessoas como contribuição de melhoria para o ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado

**Pesquisador:** Alecsandro Monteiro Kramer

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 71629823.3.0000.5185

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA PARAIBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.228.020

**Apresentação do Projeto:**

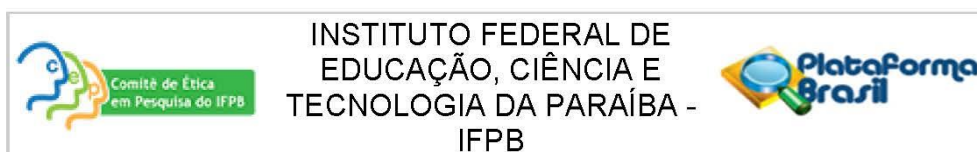
Trata-se de estudo em nível de mestrado, realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Dentre os objetivos da pesquisa, anseia-se analisar a ferramenta de avaliação de desempenho dos docentes que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, do IFPB - Campus João Pessoa.

De acordo com o pesquisador, pretende-se apurar o nível de satisfação dos professores atuantes no ETIM com os critérios e procedimentos da ferramenta de avaliação de desempenho e identificar as fragilidades e oportunidades que permeiam o processo de avaliação docente utilizado na instituição de ensino.

Como resultado do estudo, o autor pretende desenvolver ações que vislumbrem a melhoria das práticas pedagógicas e do ensino-aprendizagem no ensino técnico integrado, bem como desenvolver um Software Web como ferramenta de avaliação de desempenho docente que leve em conta a participação discente, bem como as diretrizes do ministério da Educação e às necessidades institucionais.

A pesquisa prevê a participação de 78 (setenta e oito) servidores do campus, dos quais 70

**Endereço:** Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo  
**Bairro:** Jaguaribe **CEP:** 58.015-020  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3612-9725 **Fax:** (83)3612-9706 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.228.020

(setenta) são docentes e 8 (oito) são servidores envolvidos em funções de gestão do ensino. Conforme o desenho metodológico, a primeira categoria de participantes será submetida a aplicação de um questionário, enquanto os participantes da segunda categoria responderão a uma entrevista cuja temática versará sobre aspectos técnicos e legais relacionados ao sistema de desempenho aplicado no campus.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

- Analisar a ferramenta de avaliação de desempenho docente, utilizada atualmente no IFPB, na perspectiva de oferecer elementos para adoção de estratégias gerenciais, com vistas à melhoria das práticas pedagógicas e revisões metodológicas, como contribuição para qualificação do binômio ensino/aprendizagem do Ensino Médio Integrado do IFPB - Campus João Pessoa.

Objetivos Secundários:

- Averiguar o nível de satisfação dos professores atuantes no Ensino Médio Integrado com os critérios e procedimentos da ferramenta de avaliação de desempenho utilizada no IFPB – Campus João Pessoa;  
 - Identificar as fragilidades e oportunidades da ferramenta de avaliação de desempenho docente utilizada no IFPB – Campus João Pessoa;  
 - Desenvolver um Software Web como ferramenta de avaliação de desempenho docente focado na participação do estudante do Ensino Médio Integrado, alinhada às diretrizes do ministério da Educação e às necessidades institucionais.

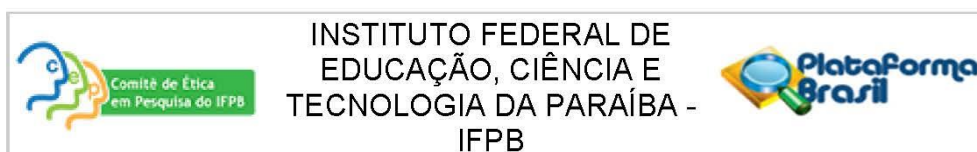
#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

De acordo com as informações constantes no protocolo, a pesquisa pode gerar nos participantes sensação de desconforto ou constrangimento ao responder alguma questão.

Para minimizar esses riscos, o pesquisador se põe à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais a respeito da investigação e não insistirá na manutenção de temas nos quais o participante demonstre qualquer grau de desconforto.

**Endereço:** Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo  
**Bairro:** Jaguaribe **CEP:** 58.015-020  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3612-9725 **Fax:** (83)3612-9706 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.228.020

#### Benefícios:

Para o pesquisador, o estudo propiciará uma revisão dos modelos avaliativos dos docentes, permitindo identificar pontos fortes e fragilidades do processo, bem como oportunidades que possam delinear ações de capacitação docente e adoção de estratégias gerenciais com vistas à melhoria das práticas pedagógicas e revisões metodológicas. Nos termos apresentados no protocolo, a pesquisa também contribuirá com as ações de planejamento de políticas públicas de intervenção didática direta que replique na atuação docente e, por derivação, na qualificação do binômio ensino/aprendizagem, em especial, no Ensino Médio Integrado.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

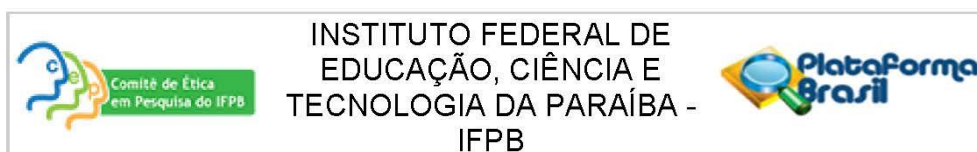
Com esta pesquisa, pretende-se analisar o processo de avaliação de desempenho docente utilizada atualmente empregado no IFPB – campus João Pessoa. Realizado em nível de mestrado profissional, o estudo pretende oferecer elementos que possam promover a melhoria das ferramentas de avaliação e práticas das pedagógicas empregadas no âmbito do ensino técnico integrado do IFPB - Campus João Pessoa.

O protocolo prevê a participação de 70 docentes, que serão submetidos a um questionário e 8 (oito) gestores do ensino, que participarão do instrumento entrevista. O questionário é composto por 19 (dezenove) questões, que foram elaboradas na forma de escala de concordância, que varia de 01 (discorda totalmente) a 05 (concorda totalmente). Já a entrevista prevê a realização de 9 (nove) questões, todas relacionadas aos aspectos técnicos e legais concernentes ao sistema de desempenho aplicado no IFPB – campus João Pessoa.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto: apresentada, assinada pela Diretora Geral do Campus;
- Informações básicas: preenchidas na Plataforma Brasil;
- Projeto detalhado: apresentado;
- Cronograma de execução: apresentado e em conformidade com o protocolo;
- Orçamento: apresentado e compatível com a pesquisa;
- Instrumentos de coleta de dados: apresentados e adequados ao estudo, tanto o questionário quanto o roteiro das questões que serão realizadas na entrevista;
- TCLE: apresentado e com todos os elementos previstos pelo sistema CEP/CONEP;
- Termo de autorização de utilização de voz e imagem: apresentado.

**Endereço:** Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo  
**Bairro:** Jaguaribe **CEP:** 58.015-020  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3612-9725 **Fax:** (83)3612-9706 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.228.020

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após avaliação do parecer apresentado pelo relator, o Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB discutiu sobre os diversos pontos da análise ética sobre a qual preconiza a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e deliberou o parecer de APROVADO para o referido protocolo de pesquisa.

Informamos ao pesquisador responsável que observe as seguintes orientações:

- 1- O participante da pesquisa tem o direito de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; (Res. CNS 510/2016 – art. 9º - Item II).
- 2- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por parte do CEP que aprovou, aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano ao participante.
- 3- O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quando for do tipo escrito, deve ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha. Em ambas as vias deverão constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local e da CONEP, quando pertinente e uma das vias entregue ao participante da pesquisa.
- 4- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.
- 5- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.
- 6- Deve ser apresentado, ao CEP, relatório final até 29/02/2024.

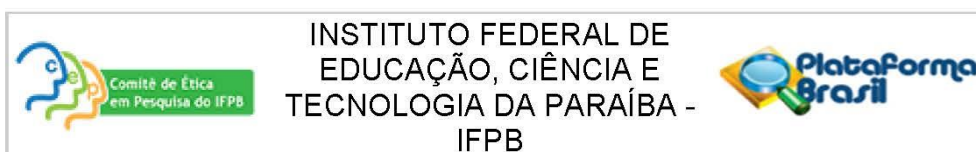
#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

**Endereço:** Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo  
**Bairro:** Jaguaribe **CEP:** 58.015-020  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3612-9725 **Fax:** (83)3612-9706 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br





Continuação do Parecer: 6.228.020

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2161523.pdf	25/07/2023 14:08:51		Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Atividades.pdf	25/07/2023 14:05:31	Alecsandro Monteiro Kramer	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_e_Ajustado.pdf	25/07/2023 14:05:12	Alecsandro Monteiro Kramer	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_de_Utilizacao_da_Voz_e_Imagem.pdf	25/07/2023 14:04:54	Alecsandro Monteiro Kramer	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ADD_FerramentadeGestaodePessoas.pdf	25/07/2023 14:00:44	Alecsandro Monteiro Kramer	Aceito
Orçamento	Orçamento_Financeiro.pdf	23/07/2023 15:41:38	Alecsandro Monteiro Kramer	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	21/07/2023 09:02:16	Alecsandro Monteiro Kramer	Aceito
Outros	Instrumentos_de_ColetasdeDados.pdf	20/07/2023 18:12:52	Alecsandro Monteiro Kramer	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 09 de Agosto de 2023

---

**Assinado por:**  
**DIEGO DA SILVA VALDEVINO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida João da Mata, 256, Bloco PRPIPG, térreo  
**Bairro:** Jaguaribe **CEP:** 58.015-020  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3612-9725 **Fax:** (83)3612-9706 **E-mail:** eticaempesquisa@ifpb.edu.br