

**TRABALHO DOCENTE E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO:** o caso dos professores que atuam na carreira de educação básica, técnica e tecnológica

TEACHING PROFESSION AND EVALUATION OF PERFORMANCE: the case of acting career teachers of basic education, technical and technological

Neusa Maria Dal Ri<sup>1</sup>  
Elisângela Ferreira Floro<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo representa um esforço de apreender como os processos avaliativos na Carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) têm contribuído para ajustar o trabalho docente às finalidades dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), ao passo em que se constituem em uma estratégia de controle desta categoria profissional. Nosso objetivo é demonstrar que a avaliação não tem como meta retroalimentar o trabalho pedagógico, corroborando para a consolidação do caráter ontológico da docência, mas comprometer os professores com a realização de atividades de pesquisa, ensino e extensão subservientes às demandas dos setores produtivos e às imposições das avaliações estatais com a utilização de instrumentos nacionais e internacionais. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com destaque para as análises da legislação educacional brasileira, de relatórios de organismos internacionais e de normativas internas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Controle. Avaliação.

## Abstract

This paper represents an effort to apprehend how the evaluative processes in career of Basic Education Technical and Technological Advice (EBTT) have contributed to adjust the teaching work to the purposes of the Institutes of Education, Science and Technology (IF's), while in that constitute a control strategy of this professional category. Our purpose is to demonstrate that the review does not aim feedback for the pedagogical work, contribute to further consolidation of the ontological character of teaching work, but teachers commit to conducting research activities, teaching and extension subservient to the demands of productive sectors and charges of state assessments with the use of national and international instruments. The work was done by means of literature and documents, with emphasis on the analysis of the Brazilian educational legislation, the reports of international and internal regulations of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceara.

---

<sup>1</sup> Professora Livre-Docente III da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: neusamdr@terra.com.br

<sup>2</sup> Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Crato, Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Juazeiro do Norte, Doutoranda em educação pela UNESP. E-mail: elisaflo@yaho.com.br

**Keywords:** Teacher work. Control. Evaluation.

## INTRODUÇÃO

O processo de avaliação do trabalho docente faz parte da reforma educacional brasileira ocorrida na década de 1990, em decorrência da crise nos modos de acumulação do capital e da reestruturação produtiva. Em face deste contexto, abordamos o processo de avaliação sob duas perspectivas: enquanto ato teleológico e enquanto instrumento de controle sobre o trabalho docente.

Enquanto ato teleológico, a avaliação não se desvincula da ontologia do trabalho, visto que sua práxis é ao mesmo tempo uma negação e uma projeção da realidade: um fluxo constante de transformar o que é naquilo que deveria ser. Assim sendo, não há trabalho humano desvinculado do processo avaliativo, visto que esse processo subsidia o diagnóstico da realidade, orienta a escolha de estratégias de intervenção e realiza o acompanhamento do processo de intervenção, respaldando a análise dos resultados. Nisto consiste a teleologia da avaliação, ou seja, cumprir as funções de diagnosticar, intervir e acompanhar as ações humanas sobre uma dada realidade, por isso, a avaliação é o ato de reflexão sobre as etapas de um dado trabalho, que antes de ser materializado é precedido de intenções.

No bojo destas considerações, entendemos o trabalho docente como um ato ontológico e teleológico. É teleológico, porque envolve o comprometimento com uma realidade a ser transformada, seja no âmbito microestrutural (escola, sala de aula, relação professor aluno), seja no âmbito macroestrutural (escola e conjuntura social). Por isso, o trabalho docente é uma intenção dirigida para um objetivo pré-estabelecido e específico de formação social e cultural. Assim sendo, o sentido da avaliação teleológica se apresenta para o trabalho docente como um ato de emancipação, porque tanto o processo quanto o produto do trabalho estão sob o controle dos professores, que têm autonomia para decidir sobre os caminhos adequados para selecionar, mediar e avaliar o complexo de conhecimentos histórico-culturais a que os alunos devem ter acesso no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação teleológica está a favor da compreensão da realidade na qual a docência se materializa, tendo como objetivo lançar luz sobre as etapas do trabalho pedagógico e, dessa forma, não pode se tornar um instrumento de punição aos docentes. A avaliação teleológica não é um mecanismo de alienação, porque a

decisão sobre o que fazer com os resultados está centrada na própria docência que os utiliza como meio de reflexão para mudança da realidade.

Contudo, esta não tem sido a abordagem dada à avaliação nas reformas educacionais ocorridas durante e pós a década de 1990, visto que há um intenso controle externo sobre o trabalho docente, cujo alcance se concretiza por meio da alienação dos processos de avaliação em duas dimensões distintas que se complementam: a) aferição dos resultados da aprendizagem dos alunos por meio da aplicação de testes de larga escala, que induz os professores a selecionarem os conteúdos e procedimentos metodológicos conforme a estrutura dos testes; b) a aferição do trabalho docente, quantificando com notas as atividades de ensino, pesquisa e extensão consideradas prioritárias para sintonizar o trabalho pedagógico com as demandas estatais, institucionais e dos setores produtivos.

O controle do trabalho docente por meio da avaliação leva à *estranheza* entre o trabalhador e o fruto do seu trabalho, processo denominado por Marx de trabalho alienado.

O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação. (MARX, 1964, p. 159).

Do mesmo modo, a avaliação conduzida por agentes externos nacionais e internacionais representa a objetivação e a desrealização do trabalho docente, o que subjuga o professor à servidão, impondo-lhe como algoz o próprio fruto do trabalho mediatizado e finalizado por meio da aferição da produtividade.

Dentre estes agentes externos, destaca-se o papel da *Organisation for Economic Co-Operation and Development* (OCDE), que mantém dois programas de avaliação em larga escala entre seus países-membros: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA<sup>3</sup>) e o Exame Internacional de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem (TALIS<sup>4</sup>), cuja

---

<sup>3</sup> “O PISA é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos [...] acontece a cada três anos e abrange três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências [...]”. Apesar de o Brasil não ser um país-membro da OCDE participa do PISA desde 1998, quando houve a aplicação da primeira prova. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>

<sup>4</sup> O TALIS é um sistema que tem como objetivo avaliar aspectos importantes do trabalho docente, tais como: crenças, atitudes, práticas pedagógicas, formas de avaliação, liderança etc.; analisando como professores e diretores implementam nas escolas e salas de aula as políticas públicas. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm>>. No Brasil quem coordena o TALIS é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

divulgação dos resultados responsabiliza as escolas e os docentes pelo baixo desempenho dos alunos.

De acordo com o Relatório da OCDE *Criando ambientes eficazes de ensino e aprendizagem: primeiros resultados do TALIS (2009)*, a “[...] avaliação pode desempenhar um papel fundamental na melhoria da escola e desenvolvimento do professor” se os resultados tiverem consequências diretas sobre a vida dos docentes. (OCDE, 2009, p. 139).

A responsabilização (OCDE, 2009, p. 141) é uma das estratégias utilizadas para afirmar que os “professores são os principais atores para alcançar a melhoria da escola e melhor desempenho dos alunos”, sendo o sistema de bonificações o meio mais eficiente para *motivar* os docentes a se envolverem com os resultados da aprendizagem dos estudantes. Conforme a OCDE (2009, p. 148), as informações coletadas nos processos de avaliação do rendimento dos alunos devem ter impacto direto sobre a avaliação de desempenho dos docentes, inclusive com sistema de bonificações para os mais bem *sucedidos*. Assim, a OCDE (2009, p. 169) aponta o sistema de avaliação e premiação dos docentes como uma forma de reconhecimento do bom trabalho desenvolvido.

[...] the system of appraisal and feedback in schools could be strengthened [...]. The results of appraisal could be used more directly to plan professional development of individual teachers. And policy measures to emphasise teacher appraisal and feedback in the career structure of teachers may better instil the benefits of appraisal and feedback within schools. Closer links with career progression could have the added benefit of addressing what teachers report as a severe lack of recognition [...] linked to their effectiveness [...].

Contudo, o objetivo dos sistemas externos de avaliação não é apenas controlar o produto do trabalho docente, pois não existe produto desvinculado do processo. Assim, tão importante quanto aferir o trabalho docente a partir dos conhecimentos construídos pelos alunos, os sistemas de avaliação consideram importante controlar as formas pelas quais o professor realiza a mediação do complexo de conhecimentos histórico-culturais a que os alunos devem ter acesso, porque sobre o processo do trabalho docente residem as estratégias que visam a difundir entre as massas o protótipo de cidadão que se espera que a escola ajude a formar. Desse modo, as avaliações do trabalho docente, mesmo quando circunscritas à aferição da produtividade, podem ser analisadas também como uma importante estratégia de

---

(INEP). Houve aplicação da avaliação nos anos de 2007 e 2012 (na última edição 1000 escolas brasileiras participaram do processo).

controle ideológico, pois elas influem diretamente na metodologia de trabalho dos professores.

[...] factors considered important for evaluating the performance of schools should be the same as those for evaluating the actors who most influence that performance [...]. If teachers are appraised on the basis of measures distinct [...] to those on which schools are evaluated, the incentives of key actors are misaligned. This can create a mismatch of incentives and objectives that can lead teachers to pursue objectives contrary to those of the school. (OCDE, 2009, p. 163).

Assim, os objetivos da avaliação externa são uma forma de alinhar o trabalho docente com as políticas pedagógicas adotadas pelo sistema educacional, havendo uma nítida defesa pela adoção de critérios similares para os processos de avaliação da escola com os critérios de avaliação do trabalho docente. Conforme a OCDE (2009, p. 168), quanto “greater the importance given to an area of teaching in teacher appraisal and feedback, the greater the impact on teaching”. Dessa forma, quanto mais os processos de avaliação do sistema educacional (macroestrutural) se interligam com o trabalho que deve ser desenvolvido pela escola e pelo professor (microestrutural), tanto maior será a eficiência sobre o controle do trabalho docente.

Embora a construção de critérios equivalentes para a avaliação das instituições de ensino e para o trabalho docente não esteja literalmente escrita na legislação educacional brasileira, está presente de modo indireto e produz efeitos concretos sobre a vida desta categoria profissional, atingindo os professores dos diversos sistemas de ensino e, em certos casos, de modo bastante intenso.

Este trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Procedemos ao levantamento, à leitura e à análise da bibliografia referente à temática, e à análise da legislação educacional brasileira, de relatórios de organismos internacionais e de normativas internas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Neste texto descrevemos e analisamos como o processo de avaliação do desempenho vem ocorrendo na Carreira do EBTT, e como esse processo se configura em uma estratégia para sintonizar o trabalho dos docentes com as missões e finalidades dos IF's, por meio de atribuição de notas à produtividade dos professores em áreas que são consideradas pela instituição, pelos organismos internacionais e pelos setores produtivos como essenciais.

Para evidenciarmos este fenômeno passamos a discorrer sobre o processo de criação e expansão dos IF's, pois a sua história é imprescindível para a compreensão dos impactos do processo de avaliação sobre o controle do trabalho docente.

### **Criação, expansão e atribuições dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

O processo de expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) está fundamentado em um aspecto econômico e em um aspecto educacional, que são indissociáveis e sua análise conjuntural é elucidativa das razões que motivaram a configuração administrativo-pedagógica dessa instituição. O aspecto econômico congrega diretrizes empresariais que foram inseridas no país pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pelas agências multilaterais do Banco Mundial (BM) e pelos sucessivos governos federais, nas últimas quarenta décadas, quando o Brasil ainda estava em pleno regime ditatorial. O aspecto educacional congrega diretrizes educacionais, também influenciadas pelas diretrizes econômicas, principalmente no que concerne à utilização da intelectualidade orgânica da docência, como um agente educador das massas em prol do projeto capitalista neoliberal de sociedade.

No aspecto econômico prevaleceu, durante muito tempo, a crença de que investir em infraestrutura era a forma mais apropriada para promover o desenvolvimento econômico, tanto que os primeiros empréstimos do BM foram concedidos para esse fim.

En el curso de los dos decenios anteriores, se ha presenciado la creación de una impresionante infraestructura económica. A lo largo y lo ancho de toda esta región, nuevas centrales eléctricas, nuevos caminos y ferrocarriles, puertos modernos, mejores sistemas de telecomunicaciones, tierras más productivas, pequeñas y grandes industrias, son testimonio de la voluntad nacional, de la cooperación internacional, de la iniciativa del hombre de empresa. En el Banco Mundial estamos orgullosos de haber sido partícipes de muchas de las realizaciones de vuestros pueblos. (MACNAMARA, 1968, p. 1054).

Quando analisamos as recomendações sobre a implantação de novos *campi* dos IF's, observamos uma nítida semelhança com a orientação desenvolvimentista difundida no país entre as décadas de 1950 e 1970, visto que a decisão da construção e expansão dos *campi* precisava estar articulada com as necessidades de infraestruturas, empresariais, políticas e econômicas de uma determinada região.

[...] a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam [...] o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos por meio de audiências públicas e da escuta às representações da sociedade. [...] É nesse sentido que os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional. (PACHECO, 2011, p. 14).

Assim sendo, os IF's não se constituem como um fim em si mesmo, ou seja, a sua importância no tecido social não se justifica por uma necessidade educacional, mas pela necessidade de fomentar o desenvolvimento econômico de uma região através da prestação de serviços, da difusão tecnológica e da formação de quadros profissionais qualificados para atender às demandas do mercado.

Além disto, a criação e expansão dos IF's também se relacionam com mudanças nas diretrizes do BM, presentes entre os anos de 1969 e 1970, quando os organismos multilaterais passam a apontar que investimentos em infraestrutura não são suficientes para enfrentar as crises cíclicas do capital, visto que a desigualdade social se coloca como uma ameaça à estabilidade econômica mundial e à governabilidade.

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político. (MCNAMARA, 1972, p.1070 apud FONSECA, 1998, p. 41).

Nesse período, os empréstimos destinados às políticas sociais e à educação se constituíram em importantes estratégias para a obtenção da coesão social e da paz, indispensáveis para garantir, junto às massas exploradas, as bases da recomposição do capital em tempos de crise.

Os intelectuais orgânicos responsáveis pela condução do processo de criação e expansão dos IF's cumpriram a agenda de orientações do BM, tanto no que se referia aos investimentos em infraestrutura, como, por exemplo, construções de prédios que dão visibilidade ao destino dos empréstimos, quanto à intrínseca relação entre educação, formação

de novos quadros profissionais e possibilidade de geração de emprego e renda, ou seja, investimentos sociais. Os IF's foram considerados pelos intelectuais orgânicos responsáveis pela sua criação como “espaços privilegiados de aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida de milhares de brasileiros”. (PACHECO, 2011, p. 21).

Se no que concerne ao aspecto econômico os IF's foram criados para cumprir uma agenda de trabalho conforme as necessidades da economia local/regional, no que concerne ao aspecto pedagógico eles foram arquitetados para promover a expansão das vagas e cursos com custo mínimo, conforme diretrizes do Banco Mundial. Segundo este órgão, as universidades nos países periféricos não aproveitavam bem os recursos existentes, ocasionando um desperdício de investimentos, conforme exposto abaixo:

La asistencia para bibliotecas y laboratorios, así como para enseñanza, investigación y otros propósitos creó, en algunos casos, oasis académicos bien provistos de fondos que, sin embargo, no resultaron viables a largo plazo. Por ejemplo, el suministro de equipos para laboratorio destinado a la enseñanza e investigación surtirá escasos efectos si no hay fondos para reponer los insumos. (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 92-93).

De acordo com o BM (1994), investimentos na infraestrutura das universidades são importantes, contudo, esse organismo faz a crítica ao investimento em laboratórios, bibliotecas e demais recursos se eles não são bem utilizados, ou se não há recursos disponíveis para mantê-los atualizados. O governo federal investiu quantias significativas de recursos no processo de criação e expansão dos IF's, no entanto, seguindo as recomendações do BM. Desse modo, os Institutos foram criados com uma estrutura administrativa e pedagógica verticalizada, orientada para a criação de cursos no interior de eixos tecnológicos similares, a fim de evitar a subutilização de investimentos e promover o aproveitamento máximo da infraestrutura (laboratórios) e da força de trabalho (técnico-administrativos e docentes).

A maximização dos recursos estruturais e da força de trabalho aparece no estabelecimento da missão, das finalidades e dos objetivos expressos no Art. 7, da Lei n.11892/2008, no qual se descrevem as áreas de atuação dos IF's no que concerne às atividades de ensino, pesquisa e extensão:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados [...];
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores [...] em todos os níveis de escolaridade [...];
- III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - desenvolver atividades de extensão [...], em articulação com o mundo do trabalho [...] com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda [...]; e
- VI - ministrar em nível de educação superior:
  - a) cursos superiores de tecnologia [...];
  - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
  - c) cursos de bacharelado e engenharia [...];
  - d) cursos de pós-graduação lato sensu [...]; e
  - e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado [...]. (BRASIL, 2008, p. 3).

O rol de atividades exposto evidencia que os IF's devem continuar exercendo todas as tarefas realizadas anteriormente pelas escolas profissionalizantes, assim como desempenhar atribuições típicas das universidades como desenvolver pesquisa e extensão. Apesar de atuarem na mesma seara das universidades com a inserção das licenciaturas, bacharelados, cursos tecnológicos, cursos de mestrado e doutorados, os IF's não são universidades e nem o seu processo de criação previu tal relação. Conforme Vidor et al (2011, p. 72):

A escolha pela criação dos Institutos Federais, e não de novas universidades tecnológicas, revela a opção por uma nova institucionalidade que se distancia da concepção acadêmica tradicional muito presente no meio universitário brasileiro. [...] A consolidação do modelo dos Institutos Federais passará por duras provas e não será estranho se as comunidades escolares que os compõem sentirem-se tentadas a identificá-los como universidades, instituições que já possuem status social consolidado. Esse parece ser o caminho mais fácil, mas que tende a se desviar da ação orientada para a formação de cidadãos trabalhadores em todos os níveis de ensino, enfim, a abandonar a atuação que traz as questões do mundo do trabalho como seu próprio código genético, chegando a destino bem diverso daquele posto hoje para os institutos.

Apesar de não serem universidades, os IF's são equiparados a elas quando se trata dos processos de regulação, avaliação e supervisão dos cursos superiores. Esse fato aparece como um grave complicador porque os Institutos assumem atribuições de ensino, pesquisa e extensão similares às desenvolvidas pelas universidades, sem haver, entretanto, igualdade de condições estruturais, no que concerne à estrutura física e de recursos humanos e financeiros.

Além dessa problemática, é necessário considerar que os IF's já foram criados sob os ditames da reforma do Ensino Superior, tendo que cumprir as metas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem como objetivo:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (BRASIL, 2007, p. 10).

Quando se observam algumas metas do REUNI percebemos a nítida relação entre este Programa e a missão, as finalidades e os objetivos dos IF's. Essas instituições não foram constituídas para promover a maximização do aproveitamento da infraestrutura física e dos recursos humanos? Os IF's se originaram com os mesmos compromissos que o REUNI impôs às universidades, tais como: a) ampliação da oferta de educação superior pública (cursos noturnos, redução da evasão, ocupação das vagas ociosas); b) reestruturação acadêmico-curricular (flexibilização e diversificação das modalidades de graduação); c) renovação pedagógica da educação superior; d) articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; dentre outros.

Uma análise comparativa entre as metas do REUNI, as missões, as finalidades e os objetivos dos IF's apontam para a formatação de um modelo alternativo às universidades, nascido sob a sombra da intensificação de atribuições institucionais, que acarreta indubitavelmente consequências sobre o trabalho dos docentes que nela atuam.

### **Implicações da missão, finalidades e objetivos dos IF's sobre o trabalho docente**

Os protagonistas da criação e expansão dos IF's, ao tratarem da arquitetura administrativo-pedagógica e do desenho curricular dessas instituições tinham ciência de que o trabalho docente ia ser substancialmente afetado pela multiplicidade de atribuições, tanto que Pacheco (2011, p. 33) reconheceu que a profissão docente “é uma polêmica nas esferas educacionais”.

A polêmica reside no fato de que os docentes tendem a resistir à implantação de políticas educacionais que afetam diretamente suas condições de trabalho, por isso, difundiu-se a ideia de que é necessário encontrar estratégias para convencer os docentes a aderirem aos

pacotes da reforma, visto que qualquer mudança na educação “[...] para ser bem sucedida, não ocorre com sucesso sem a contribuição e a participação efetiva dos professores”. (DELORS, 1998, p.26).

Contudo, o reconhecimento da necessidade de participação efetiva dos professores é uma estratégia de aproximação com a categoria profissional com o objetivo de estabelecer um diálogo capaz de romper com as resistências e minimizar a defesa em torno dos interesses da categoria dos docentes. Segundo Delors (1988, p. 27), “[...] não é fácil renovar este tipo de diálogo. Mas é indispensável fazê-lo [...] para que todos contribuam com o sucesso das reformas indispensáveis”.

Assim, o convencimento dos docentes é visto como condição essencial para difundir no tecido social a coesão das massas. Por isso, consideramos que mais do que preocupados em conter o surgimento de pensamentos contra-hegemônicos, os organismos multilaterais estão preocupados com a pedagogização<sup>5</sup> da docência para adesão ao projeto neoliberal.

Seria desejável que o diálogo entre organizações de professores e autoridades [...] se estendesse à questão do papel central que os professores deveriam ter na concepção e concretização das reformas do sistema educativo [...] A concepção e aplicação das reformas devia ser uma ocasião de busca de consensos sobre as finalidades e os meios. Nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores. (DELORS, 1998, p. 154).

No caso específico dos IF's as reformas educacionais se materializaram na obrigatoriedade de essas instituições terem de atuar em todos os níveis e modalidades da Educação Básica e do Ensino Superior, intensificando o trabalho dos profissionais da educação, em especial dos docentes. Consideramos que a cooptação dos docentes para atuar em contextos tão díspares e com o aumento da carga de trabalho perpassou por várias estratégias, dentre as quais a difusão da ideia de que a categoria profissional da EBTT teria o *status* social elevado pela “[...] possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação”. (PACHECO, 2011, p. 26).

A ideia que perpassa a afirmação do autor é a de que a antiga carreira do Magistério do Ensino Básico Federal, na qual os docentes dos IF's eram vinculados, caracterizasse-os

---

<sup>5</sup> A pedagogização da docência ocorre por meio do estabelecimento de marcos regulatórios unilaterais que provocam a alienação do profissional da educação, ao serem impostas prescrições e regulações estranhadas aos docentes, tais como as exigências pelo desenvolvimento de certas competências laborais fundamentadas nas concepções de produtividade e competitividade, a exemplo do que ocorre no gerenciamento empresarial de recursos humanos, cujo objetivo é maximizar a qualquer custo o desempenho do trabalhador.

como intelectuais de segunda ordem, visto que atuavam apenas com a educação profissional técnica de nível médio. Com a reforma, a carreira de EBTT teria mais prestígio, dadas algumas semelhanças com a docência universitária e isso elevaria o *status* social dos professores. Além do discurso da valorização social da carreira, os mecanismos de avaliação de desempenho, vinculados à produtividade como pré-requisito para a progressão, passaram a ser um elemento estratégico para impor aos docentes da EBTT o cumprimento das atribuições dos IF's, conforme determina a Lei n.11892/2008, de modo que a avaliação se caracteriza como um meio de “controlar, diagnosticar e encorajar o ensino de qualidade”. (DELORS, 1998, p.165).

A perspectiva de avaliar o trabalho docente e articulá-lo com a progressão na carreira foi uma estratégia prevista na reforma educacional brasileira na década de 1990 e está inserida na Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB n. 9394/1996) no Inciso IV do Artigo 67 em que a avaliação do desempenho é apresentada como uma forma de valorização do magistério:

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:

[...]

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho. (BRASIL, 1996, p. 39).

A inserção do processo avaliativo na LDB não foi e não é consenso entre os diferentes intelectuais orgânicos, por isso, os propositores da reforma educacional, fundamentando-se nas concepções dos organismos internacionais, organizaram meios para divulgar a avaliação do desempenho como uma forma de valorização do trabalho docente e não como uma forma rígida de controle:

[...] 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. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 248).

No documento da Unesco denominado *Professores do Brasil: impasses e desafios* (2009), há críticas quanto à inexistência de processos de avaliação ou quando esses se baseiam em critérios que pouco contribuem para garantir a qualidade do ensino.

[...] 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. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 250).

O empenho em constituir estratégias eficazes de avaliação está mais direcionado à tentativa de controlar o trabalho dos docentes e torná-los agentes multiplicadores da hegemonia empresarial, em tempos de crise do capitalismo, do que em garantir a educação de qualidade.

Diante dessas considerações, passamos a descrever como o processo de avaliação de desempenho do trabalho docente na EBTT, por meio da regulamentação da Lei n.12.772, de 28 de dezembro de 2012, e da Portaria do MEC n. 554, de 20 de junho de 2013, tem-se constituído em uma forma de controlar o trabalho do professor, impondo-lhe através da aferição da produtividade o cumprimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão consideradas essenciais para que IF's cumpram sua missão, objetivos e finalidades, conforme determinação da Lei que os criou.

### **A legalização do controle do trabalho docente por meio da avaliação de desempenho: o caso da carreira de Educação, Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT)**

A Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012 estruturou o magistério federal nas seguintes carreiras e planos: a) carreira de magistério superior; b) cargo isolado de provimento efetivo, de nível superior, de professor titular-livre do magistério superior; c) carreira de educação básica, técnica e tecnológica; d) cargo isolado de provimento efetivo, de nível superior, de professor titular-livre da EBTT.

As quatro categorias apresentadas compõem o Magistério Federal e têm como atribuições comuns, de acordo com o Art. 2, as atividades relacionadas ao “ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica”. (BRASIL, 2008, p. 2).

Ao atribuir as mesmas atividades para todo o Magistério Federal, a Lei n.12772/2012 corrobora com os preceitos da Lei n. 11.892/2008 que imputou aos docentes da EBTT a tarefa

de desenvolver ensino, pesquisa e extensão em moldes similares aos realizados nas universidades federais, com as respectivas peculiaridades já descritas no decorrer do texto, voltadas para o desenvolvimento de ações articuladas com a formação profissional e com as demandas locais, regionais e nacionais da ciência e tecnologia.

Apesar de ter atribuições comuns, a carreira de EBTT não se confunde com a carreira do Magistério Superior. De acordo com o parágrafo 2º do Art. 2, a carreira de EBTT “destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica, técnica e tecnológica”, conforme disposto na LDB e na Lei n.11892/2008, diferenciando-se pela ênfase na qualificação profissional e na difusão da ciência e tecnologia. As diferenças entre EBTT e Magistério Superior também se manifestam nos requisitos de entrada no serviço público, pois de acordo com o parágrafo primeiro do Art. 8 da Lei 12.772/2012 (2012, p. 2) o ingresso na carreira de Magistério Superior tem “como requisito de ingresso o título de doutor na área exigida do concurso<sup>6</sup>”; enquanto o ingresso na carreira de EBTT, conforme parágrafo primeiro do Art.10 exigirá “diploma de curso superior em nível de graduação”.

Apesar de os requisitos de ingresso serem bastante diferenciados, quando se trata de avaliar a titulação dos docentes para fins de credenciamento, reconhecimento, descredenciamento dos cursos ou ante os programas externos de avaliação do ensino superior, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), verifica-se a equiparação entre as duas carreiras. Este fato pode ter influenciado a forma pela qual se estruturou a avaliação do trabalho docente na Lei n.12.772/2008 e na Portaria n. 554/2013 do Ministério da Educação (MEC), visto que se estabeleceram critérios similares, tanto para os docentes da EBTT quanto para os docentes do Magistério Superior, instituindo-se uma aparente contradição entre ser e/ou parecer com a docência do Magistério Superior.

Em termos de avaliação, a carreira da EBTT é tratada *como se fosse* docência universitária e apesar de a Lei n.12.772/2012 distinguir os mecanismos de progressão e promoção em capítulos e seções diferentes: Capítulo III (Seção I – para Magistério Superior e

---

<sup>6</sup> Quando a Lei foi publicada em 28 de dezembro de 2009, o requisito exigido para o ingresso no Magistério Superior era apenas o diploma de curso superior em nível de graduação. Poucos meses após a publicação da Lei, a medida provisória n. 614, de 14 de maio de 2013 foi criada aumentando o nível de exigência mínimo de graduação para doutorado. A medida provisória foi transformada na Lei n. 12.863, de 24 de setembro de 2013. De acordo com as reformulações a diminuição da titulação só pode acontecer se houver grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada dos Conselhos Superiores das universidades.

Seção II – para EBTT), os critérios de aferição da produtividade são paritários, conforme exposto no quadro comparativo criado a partir do Art. 6 e do Art. 7 da Portaria n.554/2013.

**Quadro 1: comparação da progressão funcional do EBTT e Magistério Superior**

Progressão Funcional do EBTT	Progressão Funcional do Magistério Superior
I - atuação no ensino básico, técnico e tecnológico, em todos os níveis e modalidades, observando normatização interna relativa à atividade docente na IFE;	Ø
II - desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente, conforme normatização própria da IFE;	I - desempenho didático, avaliado com a participação do corpo discente;
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 <i>lato e stricto sensu</i> ;	II - orientação de estudantes de Mestrado e Doutorado, de monitores, estagiários ou bolsistas institucionais, bem como de alunos em seus trabalhos de conclusão de curso;
IV - participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações, de teses e de concurso público;	III - 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 <i>stricto sensu</i> , exceto quando contabilizados para fins de promoção acelerada;	IV - cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização, bem como obtenção de créditos e títulos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , exceto quando contabilizados para fins de promoção acelerada;
VI - produção científica, técnica, tecnológica ou artística;	V - produção científica, de inovação, técnica ou artística;
VII - participação em projetos de inovação tecnológica;	Ø
VIII - atividade de extensão à comunidade, de cursos e de serviços tecnológicos;	VI - atividade de extensão à comunidade, de cursos e de serviços;
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;	VII - exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência na própria IFE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e de 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;	VIII - 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 n. 8112, de 1990.	IX - 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 n. 8112, de 1990.

Fonte: elaboração própria (2014).

Se comparada a coluna da esquerda com a coluna da direita, observamos que praticamente todas as atribuições da carreira de EBTT são similares às do Magistério Superior. A leitura das linhas 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 10 permite verificar que, apesar de o texto ser

escrito de forma diferente, tanto os docentes do Magistério Superior quanto da EBTT devem assumir o compromisso de: a) orientar estudantes (de estágios e monitorias a trabalhos de conclusão de cursos *lato sensu* à *stricto sensu*; b) desenvolver produção científica e inovação técnica e artística; c) desenvolver atividades de extensão; d) exercer função de direção, assessoria e coordenação na instituição de lotação ou em órgãos diversos do Ministério da Educação (MEC); assim como atuar na representação de colegiados e congêneres na instituição de origem ou em outros órgãos do MEC.

Diante de tantas similaridades, perguntamo-nos: qual a diferença entre o trabalho dos docentes do EBTT e do Magistério Superior?

Observando atentamente o texto da Portaria n.554/2013, resumida no quadro acima, a única diferença existente entre as carreiras é a inserção do compromisso de a EBTT realizar o trabalho de ensino (linha 1), pesquisa (linha 7) e extensão (linha 8) com ênfase no desenvolvimento tecnológico. Assim, o viés tecnológico é o principal atributo de distinção entre o trabalho dos docentes da EBTT e os do Magistério Superior, e a confirmação de que “os IF’s não são universidades e não se confundem com elas”. (VIDOR, 2011).

Esta linha divisória entre as duas carreiras é uma forma de atribuir ao trabalho docente do EBTT o papel promotor da geração de produtos e serviços tecnológicos demandados pelos setores empresariais, fazendo com que o ensino, a pesquisa e a extensão nos IF’s estejam voltados para a inovação e assumam “[...] cada vez mais o caráter de mercadoria, sendo tratada como pacote técnico ou meio de controle social e político”. (ANDES, 2013, p. 32).

Como forma de resistência a esse processo, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES, 2013, p. 20-21) defende um projeto de educação superior no qual o ensino tenha “um caráter formador e crítico”, a pesquisa “não seja submetida a critérios de produção industrial ou de mercado” e que haja respeito às “condições específicas das diversas áreas do conhecimento” para produzir pesquisa, e que a extensão não se submeta a “interesses de mercado” nem se envolva com “adaptação tecnológica para a indústria”. Ou seja, uma proposta de ensino, pesquisa e extensão diametralmente oposta àquela imposta pela legislação aos IF’s.

Nesse esteio, a avaliação do desempenho docente, por meio da aferição da produtividade, vem se constituindo em um meio de fazer com que os docentes da EBTT cumpram a agenda de compromissos de mercantilização do ensino, da pesquisa e da extensão, e isso se complica quanto mais se aperfeiçoam e se delimitam os critérios de aferição da

produtividade. Assim, ocorre um efeito dominó sobre o controle do trabalho docente, pois a cada pormenorização dos critérios avaliativos, mais se restringem as possibilidades de ultrapassar os limites impostos pela relação entre ensino, pesquisa e extensão voltados para a produção de inovações científico-tecnológicas. A delimitação dos critérios de avaliação pela Portaria n.554/2013 criou parâmetros mais precisos dos itens que deveriam compor a avaliação do desempenho e, ao fazer isso, disparou o indicativo de que os IF's criassem instrumentos próprios para avaliar o trabalho docente.

No ano de 2013, em face da promulgação da Lei nº 12.772/2012 e da Portaria MEC n. 554/2013, e em virtude da falta de formulários padronizados para todos os *campi* do IFCE<sup>7</sup>, foi promulgada a Resolução n. 27, de 25 de outubro de 2013, com vistas a avaliar o desempenho docente para fins de progressão e promoção na carreira. Esta Resolução utilizou os mesmos critérios apresentados na Portaria n.554/2013, subdividindo-os em subtópicos e atribuindo pontuações para cada atividade de ensino, pesquisa e extensão desenvolvida pelo docente, no interstício de 18 ou 24 meses anteriores à última progressão.

A opção de avaliar o trabalho docente através da atribuição de notas acabou reproduzindo parâmetros tradicionais de avaliação quantitativa; o que é coerente com a finalidade do formulário: medir a produtividade, atribuindo pontuação mais alta aos trabalhos pedagógicos considerados prioritários para sintonizar o trabalho realizado pelos professores com a missão dos IF's. Isso pode ser observado na distribuição dos pontos: 1) Assiduidade, responsabilidade e qualidade do trabalho - atividades de ensino (20 pontos); 2) Participação e comprometimento - atividades de pesquisa e extensão (20 pontos); 3) Relacionamento - pessoal (10 pontos), conforme apresentado no quadro a seguir.

### Quadro 2- avaliação docente

QUADRO DE AVALIAÇÃO DOCENTE CONFORME A NA RESOLUÇÃO n.27 DE 25 DE OUTUBRO DE 2013 <sup>8</sup>	ESCALA DE PONTUAÇÃO	AVALIAÇÃO
<b>1. Assiduidade, responsabilidade e qualidade do trabalho</b>		
1.1. Cumprimento dos horários de trabalho e dos horários em sala de aula.	1-5	
1.2. Elaboração dos planos de curso e de unidade didática e cumprimento do plano do componente curricular e da carga horária estabelecida;	1-5	

<sup>7</sup> Até a promulgação da Lei n. 12.772/2008 os processos de avaliação do trabalho docente seguia as regras das instituições que originaram o IFCE, seguindo parâmetros diferenciados para cada *campi*.

<sup>8</sup> Apesar de esta Resolução não ter um ano de vigor, já está em pauta de discussão a minuta de uma nova normativa para avaliação do desempenho docente, com critérios mais rígidos que detalham as atividades de ensino, pesquisa e extensão que serão considerados válidos.

1.3. Cumprimento dos prazos estabelecidos para entrega de diários e notas e de trabalhos de cunho administrativo.	1-5	
1.4. a) Empenho para manter organizado e em bom estado seu equipamento e local de trabalho; e b) Responsabilidade e cuidado no trato com o patrimônio do IFCE.	1-5	
<b>2. Participação e comprometimento - exigido comprovante</b>		
2.1. Participação em projetos de pesquisa e/ou em projetos de inovação tecnológica.	1-3	
2.2. 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 <i>lato e stricto sensu</i> .	1-4	
2.3. Participação em bancas examinadoras de monografia, de dissertações e de concurso público.	1-3	
2.4. Participação em cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização.	1-4	
2.5. Participação em atividades de extensão à comunidade.	1-3	
2.6. a) Exercício de funções de direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência no IFCE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação; e/ou b) Atuação como representante, compreendendo a participação em órgãos colegiados do IFCE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, na condição de indicado ou eleito; e/ou) Atuação em atividades de representação sindical, desde que não esteja licenciado nos termos do art. 92 da Lei nº 8.112/1990.	1-3	
<b>3. Relacionamento Escala de pontuação</b>		
3.1. Relacionamento com os servidores do IFCE.	1-5	
3.2. Relacionamento com os discentes.	1-5	
<b>PONTUAÇÃO TOTAL OBTIDA</b>		

Fonte: Resolução n. 27 de 25 de outubro de 2013 do IFCE.

A análise isolada do formulário pode dar a impressão de que o ensino, a pesquisa e a extensão são tratados de modo equitativo. Contudo, quando essa pontuação é analisada comparativamente com dados sobre a formação, a carga-horária de aulas semanais e o tempo que a instituição reserva para os docentes desenvolverem as atividades de ensino, pesquisa e extensão, constata-se o desequilíbrio entre as três dimensões.

No que se refere à formação, os dados do *Anuário Estatístico do IFCE* apontam que apenas 14% dos docentes têm doutorado, 44% mestrado, 39% graduação/especialização e 3% outros<sup>9</sup> tipos de formação. Esses dados dão indícios de que um contingente significativo dos docentes corre o risco de não pontuar em vários itens da tabela, principalmente naqueles relacionados à pesquisa e à extensão. Há atividades acadêmicas, como a coordenação de grupos de pesquisa, concorrência em editais propostos por agências de fomento que são exclusivas para doutores.

<sup>9</sup> Entre este grupo estão os docentes que não informaram a titularidade (13), os que possuem apenas nível médio (4) e os que possuem aperfeiçoamento (19).

Observando que 39% possuem apenas graduação e considerando um interstício ininterrupto de formação, esse grupo levaria uma média de oito anos para chegar à titulação de doutor; enquanto os mestres quatro a cinco anos (contabilizando o tempo de seleção e prorrogação). Ou seja, seria necessária quase uma década para que os docentes pudessem estar com a titulação mínima exigida como requisito de ingresso nas instituições. É certo que a legislação não trata os IF's como universidades, nem o seu corpo docente é considerado como tal, contudo, os critérios de avaliação utilizam os mesmos parâmetros para ambas carreiras.

O problema desses critérios de avaliação não está circunscrito apenas à titulação, pois há docentes do EBTT que atuam apenas na dimensão do ensino, visto que a carga-horária e a quantidade de disciplinas semestrais restringem o tempo destinado à extensão e à pesquisa. Uma compreensão mais adequada do fato se dá com uma breve análise da Resolução n. 34/2010 do IFCE que regulamenta a carga-horária. De acordo com o parágrafo primeiro do Art. 1º, as atividades de extensão e pesquisa não podem ocorrer em detrimento do ensino, considerado prioridade. Já o Art. 11 determina como carga-horária máxima do docente em sala de aula 12 horas semanais para aqueles com regime de trabalho de 20 horas; 24 horas semanais para aqueles com regime de 40 horas ou dedicação exclusiva. Para garantir que outras atividades não venham a se sobrepujar ao ensino, o parágrafo primeiro do Art. 11 delimita que “a carga horária referente a atividades de manutenção do ensino deverá ser de 70% da carga horária em sala de aula”. (IFCE, 2010, p. 4).

Em face do exposto, indagamo-nos: o ensino é realmente prioridade?

Considerando o formulário de avaliação como referência para discutir a questão, constatamos que o ensino corresponde a 40% da pontuação no formulário. Imaginando que um docente vinculado apenas a essa dimensão, atingindo a pontuação máxima, ou seja, um nível de excelência, ainda terá falta de 5 pontos para ficar com metade da nota, o mínimo para progressão.

Se a atividade de ensino fosse prioridade, não deveria permitir minimamente a possibilidade de progressão para aqueles docentes que estão prioritariamente trabalhando nessa dimensão?

A regulamentação da carga-horária em sala de aula parece contradizer a valoração do ensino no formulário de avaliação. Enquanto a primeira normativa prioriza o ensino e

determina uma carga-horária de até 24 aulas semanais, inviabilizando condições favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa e da extensão, a segunda normativa, ao invés de estabelecer pontuações compatíveis com a ênfase dada ao ensino, atribuiu-lhe pontos insuficientes para a progressão na carreira.

Dessa forma, a prioridade do ensino não é a mesma nas regulamentações sobre a carga-horária e os critérios de avaliação. Isso seria indício de que a extensão e a pesquisa seriam prioridades?

Quando se trata da carga-horária que a instituição reservou para a pesquisa e extensão, observamos o inverso daquilo que ocorre com o ensino, ou seja, o tempo destinado a essas dimensões é irrisório. Em se tratando apenas da pesquisa, a carga-horária semanal é distribuída da seguinte forma.

**Figura 1 - Carga-horária máxima destinada à pesquisa de acordo com o Art. 13 da Resolução n.34/2010 do IFCE**

Atividade	Carga horária máxima (por atividade)
Coordenação de projeto de pesquisa aprovado por agências de fomento ou demais entidades financiadoras.	2h
Participação, como editor-chefe, associado ou membro de conselho científico, em edição de revistas científicas indexadas	1h
Orientação de trabalhos de iniciação científica.	1h
Orientação de desenvolvimento de monografias, dissertações e teses.	1h
Participação em comissões permanentes, conselhos e comitês de caráter científico	1h

Fonte: Resolução n.34/2010 do IFCE.

As atividades de extensão são computadas semanalmente, de acordo com o Art. 14 da Resolução n.34/2010 do IFCE, da seguinte forma.

Art. 14 – O cômputo da carga horária semanal do docente, exercida em atividades de extensão, independentemente do regime de trabalho, obedecerá aos seguintes parâmetros de correspondência: 01 (uma) hora semanal para cada aula ministrada; 02 (duas) horas semanais para cada orientação a participantes de programas cadastrados na pró-reitoria de Extensão; 02 (duas) horas semanais para cada coordenação de projetos de extensão, devidamente cadastrados na pró-reitoria de Extensão. (IFCE, 2010, p. 5).

Apesar da baixíssima carga-horária atribuída à pesquisa e à extensão, o formulário de avaliação também destina 40% dos pontos para essas duas dimensões. Esses dados revelam que há um possível descompasso entre o ensino, a pesquisa e a extensão no que concerne às formas de avaliação do trabalho docente e a carga-horária a que o professor pode se dedicar

semanalmente para cada dimensão. Enquanto o ensino ocupa 50% da carga-horária semanal de trabalho, a pesquisa e a extensão juntas, não ocupam mais do que 20%, apesar de as três dimensões serem avaliadas de modo paritário.

Contudo, o possível descompasso é apenas aparente e não chega a configurar uma contradição, principalmente se considerarmos que os IF's foram criados sob as determinações de aproveitamento máximo dos recursos humanos e financeiros, de modo que a carga-horária destinada ao ensino cumpra as metas da expansão de vagas, cursos e número de alunos matriculados, tanto em relação às metas do REUNI, quanto em relação às metas da Lei n.11.892/2008.

Do mesmo modo, a pesquisa e a extensão, ao priorizarem o eixo da tecnologia como fundamentos basilares dos IF's, cumprem as metas de transformar os frutos do trabalho acadêmico em produtos úteis para os setores produtivos. Assim, questionamentos sobre como realizar pesquisas voltadas para a inovação tecnológica, em tão pouco tempo, já que ela demanda um tratamento empírico, muitas vezes mais demorado do que a pesquisa básica, e como conciliá-la com a alta carga-horária em sala de aula e com as atividades de extensão, não são problemas para os legisladores, visto que se manifestam como solução encontrada para maximizar a força de trabalho docente e controlá-la.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação dos IF's possibilitou o ingresso de um número maior de jovens na educação profissional e no ensino superior brasileiros, em virtude da expansão e interiorização de *campi* em municípios que antes apenas ofertavam educação pública até o Ensino Médio. Se, por um lado, esse processo representou a democratização do acesso à rede federal de ensino, por outro, representou uma estratégia para aproximar a missão, as finalidades e os objetivos da educação com as necessidades dos setores de inovação tecnológica.

Os IF's também foram criados para ofertar cursos em todos os níveis de ensino, o que gerou uma sobrecarga de atribuições que acarretou várias consequências para o trabalho docente, principalmente no que concerne ao controle das atividades que o profissional do EBTT realiza. Parte significativa desse controle ocorre por meio da instituição de processos de avaliação que restringem a análise do trabalho docente à mera aferição da produtividade,

em bases quantitativas. Isso leva a um nítido processo de alienação, que dificulta e até mesmo impede a tomada de decisões sobre quais as atividades de ensino, pesquisa e extensão são prioritárias, na concepção dos docentes, e mesmo sobre quais os meios mais adequados para realizá-las.

Nesse sentido, consideramos mais apropriado tratar o processo de avaliação do trabalho docente do EBTT como aferição da produtividade, visto que os objetivos utilitários se sobrepõem a quaisquer outros princípios mais críticos. A forma pela qual a avaliação do trabalho docente vem ocorrendo no interior dos IF's pode ser comparada aos processos de avaliação de desempenho que ocorrem no âmbito dos sistemas fabris, cuja razão de existir é premiar ou punir os profissionais com maior ou menor índices de rentabilidade, ao passo em que se constitui em um instrumento para obrigar os docentes, indiretamente, a desenvolver o ensino, pesquisa e extensão, conforme as regras pré-estabelecidas pelas legislações, mesmo em condições de trabalho desfavoráveis. Ou o docente realiza estas atividades ou corre o risco de não atingir a nota mínima para progredir sofrivelmente na carreira.

Contudo, o problema imposto pelos mecanismos de avaliação do desempenho docente do EBTT não se restringe ao risco do congelamento na carreira, embora ele seja iminente. Não podemos nos esquecer de que a avaliação é parte indissociável do trabalho humano, assim sendo, é inerente ao trabalho docente o ato teleológico de avaliar, de forma que, ter o controle sobre os mecanismos da avaliação significa ter o controle sobre o próprio trabalho, em suas mais variadas etapas, significa vivenciar a ontologia da docência.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). Proposta do ANDES – SN para a universidade brasileira. *Revista Andes Especial*, Brasília, DF, n. 2, jan., p.9-63, 2013.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1994. Disponível em: <[www.bancomundial.org.br](http://www.bancomundial.org.br)>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Ano CXXXIV, n. 248. 23 dez. 1996, seção I, p. 27833-27841

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Ano CXLV, n.253. 30 dez. 2008, seção I, p. 1-3.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. *Diário Oficial da União*, Ano CXLIX, n. 251. 31 dez. 2012, seção I, p. 1-20.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 554, de 20 de junho de 2013. 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. *Diário Oficial da União*, Ano CL, n. 118, 21 de jun. 2013, seção I, p. 31-32.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESC, 1998.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, Jan.37-69 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

GATTI; Bernadette Angelian; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. *Anuário estatístico 2013 - ano base 2012*. Fortaleza, CE: IFCE, 2013.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 34, de 02 de Setembro de 2010*. Aprova o Regulamento da Distribuição da Carga Horária de Pesquisa, Ensino e Extensão. Fortaleza: IFCE, 2010.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1964.

McNAMARA, Robert, S. El Banco Mundial y America Latina. In: *Comercio Exterior*. Mexico: Banco Nacional de Comercio Exterior, 1968. p.1053-5.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS...* Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2014

PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Fundação Santilanna. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2011.

VIDOR, Alexandre; REZENDE Caetana; PACHECO Eliezer; CALDAS Luiz. Institutos Federais: Lei n. 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo, SP: Moderna, Fundação Santilanna, 2011.