

# A avaliação de desempenho docente na Educação Superior como possibilidade de resistência à implantação da cultura performativa

Fabiúla Tatiane Pires <sup>a</sup> 

Suzana dos Santos Gomes <sup>b</sup> 

## Resumo

Este artigo tem como objeto a avaliação de desempenho docente na Educação Superior. Diante da obrigatoriedade legal de avaliar o desempenho do professor para fins de concessão de progressão e/ou promoção na carreira e da resistência de sindicatos e associações docentes a essa avaliação, pergunta-se: é possível avaliar o desempenho para além dos aspectos regulatórios da carreira, de tal forma que se possa resistir à implantação da cultura da performatividade em Instituições de Educação Superior? As análises foram feitas a partir: da inclusão daquela avaliação na carreira do magistério sob influência de organismos internacionais; da incorporação de elementos próprios da cultura performativa; da resistência, por meio do uso formativo dos resultados da avaliação de desempenho docente; e dos relatos de professores que atuam em cursos de graduação. As considerações finais indicam que a resistência à cultura performativa deve ser um compromisso assumido tanto individual quanto institucionalmente.

**Palavras-chave:** Avaliação de Desempenho Docente. Educação Superior. Cultura Performativa. Cultura Avaliativa.

## 1 Introdução

Este artigo é resultado de pesquisa de doutorado que tem como objeto a avaliação de desempenho docente (ADD) na Educação Superior. Especificamente, pretendeu-se analisar a influência daquela no trabalho docente. Desde a Lei

---

<sup>a</sup> Instituto Federal Minas Gerais, Ouro Preto, MG, Brasil.

<sup>b</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Recebido em: 14 set. 2023

Aceito em: 15 abr. 2024

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), está prevista, para fins de progressão na carreira do magistério, além da titulação ou habilitação, a ADD. No entanto, o processo de ADD é marcado por disputas de interesses e também por resistências de sindicatos e de associações de docentes, que vislumbram nessa prática uma possibilidade de responsabilização dos professores. Diante da obrigatoriedade legal de avaliar o desempenho docente para avanços na carreira, inclusive com aumento de remuneração, e considerando as resistências a esse processo, pergunta-se: é possível avaliar o desempenho docente para além dos aspectos regulatórios da carreira, de tal forma que se possa resistir à progressiva implantação da cultura da performatividade em Instituições de Educação Superior (IES)?

Para responder a essa questão, as discussões orientam-se: 1) na ADD como instrumento para a progressão e/ou promoção na carreira docente, sob influência de organismos internacionais; 2) nos mecanismos adotados pelas políticas públicas de avaliação da Educação para a implantação de uma cultura performativa nas IES; 3) na adoção, do uso formativo dos resultados da ADD, como resistência àquela cultura; 4) e na explicitação, a partir de depoimentos de docentes, que atuam em três cursos de graduação, da presença de elementos performativos e formativos na ADD, mesmo quando essa assume um objetivo estritamente regulatório. Quanto aos aspectos metodológicos, o texto se estrutura em pesquisa bibliográfica sobre o tema da ADD na Educação Superior, em estudo teórico sobre a cultura performativa com base nas contribuições de Stephen Ball e de seus colaboradores, além da identificação de elementos da avaliação utilizada com fins formativos. Por fim, os dados empíricos, obtidos por meio de entrevista semiestruturada com docentes que atuam em cursos de licenciatura em um Instituto Federal (IF) mineiro, explicitam elementos performativos e formativos de seu processo de ADD. Importa destacar, que os IF são IES, tal como definido na lei que os criou (BRASIL, 2008), equiparados às universidades federais para fins de avaliação, regulação e supervisão da instituição e de seus cursos de graduação.

Estudos sobre a ADD na Educação Superior apontam para as contribuições dessa prática, que ultrapassam a própria promoção e/ou progressão na carreira. Para Embiruçu, Fontes e Almeida (2010), os processos de ADD podem ser um relevante instrumento para orientação e reorientação de políticas públicas, desde que os indicadores do desempenho sejam pactuados tanto nas IES quanto nas políticas públicas. Bordini (2017) defende a importância da prática da ADD em prol de melhorias para os docentes em seu trabalho pedagógico, mas também para a gestão das IES. Por fim, Ribeiro (2012), considera que a ADD formativa é

percebida pelo docente como um importante momento de reflexão, mas, quando tomada com fins estritamente regulatórios, afirma Assis (2016), torna-se um ponto de tensão entre os docentes, que se veem obrigados, para alcançar melhor desempenho, a adequarem currículos e práticas de maneira irrefletida ou em discordância destas.

## **2 Influências dos organismos internacionais na ADD**

Os docentes que atuam em IES públicas federais estão submetidos, quando atuam nas universidades, à carreira do magistério superior e, quando atuam nos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IF) ou nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), à carreira do magistério do Ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT), ambas regidas pela Lei nº 12.772 de 2012 (Brasil, 2012). As carreiras se diferenciam pela titulação mínima exigida para o ingresso nas diferentes instituições federais. Para os docentes universitários, define-se como requisito mínimo de admissão o título de doutor, podendo este ser substituído quando se tratar de área do conhecimento com carência de profissionais com as maiores titulações ou quando a localidade for carente desses. Já o requisito mínimo para o ingresso no EBBT, é o diploma de graduação, uma vez que as instituições ofertam, além da Educação Superior, a Educação Básica. No entanto, no que se refere à promoção e/ou progressão no magistério na rede federal, segundo aquela Lei, os requisitos são idênticos: respeito ao interstício de 24 meses de efetivo exercício e aprovação em avaliação de desempenho individual.

No Brasil, segundo Zatti (2017), a carreira docente é de transição, isso porque, assim como ocorre no Chile e na Colômbia, há uma combinação de critérios de antiguidade à ADD. A adoção de uma cultura do desempenho, tal como afirma Santos (2004) produz impactos diretos no trabalho docente. Isso porque, progressivamente, os docentes tendem a abandonar atividades que não estejam diretamente relacionadas aos indicadores de desempenho, ou ainda deixam aquelas que representam uma pontuação menor.

[Na] cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem contudo apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições (Santos, 2004, p. 1152).

A inclusão da ADD como critério para concessão, na carreira docente, de progressão e/ou promoção esteve sob influência dos organismos internacionais. A vinculação estreita entre o conhecimento e o desenvolvimento econômico e social posicionou a Educação como um negócio lucrativo, como mercadoria a serviço do acúmulo do capital e multipliam-se processos de avaliação, internos e externos às IES, de discentes e de docentes, uma forma de aferir a qualidade daquilo que é ofertado. Para Dias Sobrinho,

A avaliação se tornou um instrumento importante para informar o mercado de trabalho a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estavam oferecendo, bem como para indicar as IES que estariam mais ajustadas às exigências da economia (2010, p. 2002).

Para Zatti (2017), as discussões que se fizeram sobre a proposição da ADD encontraram consenso internacional em torno das recomendações feitas pelos organismos internacionais. A ADD se traduziu em uma linguagem do bem comum, sustentada pela ideia de fortalecimento das carreiras docentes e associada à melhoria da qualidade da aprendizagem nos sistemas de Ensino, ainda que sem dados que validassem tal afirmação. A esse discurso associou-se, ainda, o conceito de responsabilização do docente pela aprendizagem dos estudantes, operando um reducionismo, intencional, na complexidade que envolve o desempenho satisfatório ou não dos estudantes.

Neste sentido, a inclusão da ADD como instrumento regulador da carreira docente no Brasil e em outros países da América Latina esteve, pois, sob influência do Banco Mundial, uma das principais agências de financiamento da Educação na região; e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), um dos principais organismos de disseminação de propostas para a Educação. Segundo Zatti (2017), o Banco Mundial defendeu a adoção da ADD como um mecanismo capaz de selecionar os professores mais capacitados, com a justificativa de que alavancaria melhorias na aprendizagem dos estudantes, conseqüentemente, recairia, sobre os docentes a responsabilidade pelo sucesso acadêmico dos estudantes, ademais, os resultados dessa avaliação induziriam aumentos salariais. Por sua vez, a Unesco, segundo o autor, prescreveu carreiras docentes com o discurso de torná-las mais atrativas, baseando-as em sistemas de remuneração com incentivos profissionais, um instrumento capaz de subsidiar a progressão na carreira com conseqüente incremento salarial. O Programa de Reformas Educacionais na América Latina (Preal), de acordo com Zatti (2017), indicou a vinculação entre os resultados da ADD e as gratificações e promoções,

uma forma de regular, por meio da ADD, as carreiras docentes. Nota-se, tal como identificado por Fávero, Consaltér e Tonieto (2020) que se ocultou por meio do discurso da excelência o caráter mercadológico atribuído à Educação.

Concordando com Augusto (2013), considera-se que fomentar estímulos e recompensas aos docentes e às instituições de Educação tem como finalidade torná-los mais performativos, visando não só o alcance de índices preestabelecidos, mas também, sempre que possível, a sua superação, ao que adverte a autora,

a questão é complexa e contraditória, por dois motivos. Primeiro, a obrigação de resultados é colocada, quase sempre de modo imperativo, sem a participação dos professores, e sem levar em conta as especificidades do trabalho docente; e segunda, os resultados quantitativos aferidos, nem sempre representam de fato, a qualidade social que se almeja para a Educação pública (Augusto, 2013, p. 2).

Para Sousa (2008) a resistência de sindicatos e associações de docentes à ADD, tem relação com a possibilidade de, por meio da ADD, classificar e selecionar os docentes, responsabilizando-os pelo desempenho dos estudantes, desconsiderando o contexto em que desenvolvem sua prática profissional.

### **3 A cultura performativa em implantação nas instituições**

Avaliar o desempenho docente com base em métricas, exige dados mensuráveis e comparáveis, obtidos através de instrumentos que, em nome de uma objetividade e suposta neutralidade, ocultam sua intenção performativa, sem compromisso com a interpretação à luz de seus contextos. A performatividade, pode ser entendida, segundo Ball como

uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção (2002, p. 4).

A performatividade como um modo de regulação, em processos de ADD, associa o cumprimento de regras e o alcance de metas às bonificações, alcançadas em promoções e/ou progressões e em prêmios pontuais. Ball (2002) considera que

as tecnologias políticas que reformam a Educação, entre elas a performatividade, têm o potencial de mudar as organizações e também os docentes e a relação que estabelecem com o trabalho que desenvolvem.

Para as discussões que se fazem neste artigo importa conhecer as implicações da adoção da performatividade para as IES e para os docentes, de modo particular. Inicialmente é preciso dizer que em um sistema performativo mecanismos de vigilância e de autovigilância tornam-se fundamentais, ademais, multiplicam-se avaliações externas e auditorias a fim de garantir ajustamentos e alcance de metas tanto das IES como de seus docentes. Um processo de privatização exógena, segundo Ball *et al.* (2013) abre espaço, nas IES, para a ação, por exemplo, da iniciativa privada.

A perspectiva empresarial no meio educacional, segundo Ball (2002), provoca ainda mudanças na própria identidade docente, estabelecendo novas formas de interação e novos valores. Observa-se um aumento da individualização, destruindo os comportamentos solidários construídos no coletivo da profissão. Docentes autovigilantes se autorregulam e se autogerenciam em busca de uma melhor versão de si. Para Ball

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

Na expectativa de serem bem sucedidos nessa cultura performativa, os professores, segundo Ball (2002) iniciam o processo por ele denominado de *fabricações*, estas entendidas como versões produzidas intencionalmente para garantir certa atratividade para o mercado.

A consequência desse (des)foco na profissão docente ocasiona um processo denominado por Ball (2002) de *fabricações*. As *fabricações* quer sejam de organizações quer sejam de pessoas, são na verdade, uma produção intencional de si, uma fachada em que são escolhidos os elementos capaz de tornar, instituições ou indivíduos, mais atraentes para o mercado, tratam-se pois de versões em atualização, de si. Nessas *fabricações*, a realidade escapa ao olhar, pois o que se vê é uma construção que atende às expectativas específicas de um contexto e de um mercado cada vez mais exigente. A preocupação com a

melhor fabricação de si tornam, segundo Ball (2004), os momentos de reflexões éticas, esvaziados.

A performatividade, tal como afirma Ball (2002), apresenta-se como um fluxo contínuo, visto que as expectativas e os indicadores estão em constante atualização e ampliação, complexificando-se; alcançá-los torna-se uma responsabilidade individual, quase impossível. Entre os efeitos de sua implantação nas IES está o aumento do volume de atividades exigidas, indicadas como metas a serem alcançadas. Atividades básicas, como o Ensino e a pesquisa, são diretamente impactadas, isso porque o Ensino passa a ser orientado pelos conteúdos avaliados em exames externos a que estarão submetidos os estudantes, no caso brasileiro, alunos de graduação são avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade); e as atividades de pesquisa, em especial em IES, com programas de pós-graduação *stricto sensu*, que no Brasil são avaliados e regulados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desenvolvem-se pressionadas pela meta de aumentar o volume e a relevância de publicações no intervalo do triênio avaliativo.

Viana Filho *et al.* (2019), advertem que a cultura da performatividade, para as pesquisas acadêmicas, traduz-se em ampliação do produtivismo acadêmico, entendido como mais e melhores publicações em periódicos, especialmente aqueles reconhecidos internacionalmente. Com um volume maior de aulas a serem ministradas e com a necessidade de produzir academicamente mais e melhor, Magnin e Takahashi (2021) alertam para a exposição do docente aos imperativos do mercado. Isso porque, mesmo com uma carga horária extensa, docentes pesquisadores só reconhecem a sua produtividade quando a relacionam às publicações científicas; no entanto, se não conseguem satisfazer a essa demanda, acabam por autoconceber uma imagem negativa de si, posto que “a visão do pesquisador sobre sua própria (im)produtividade parte de critérios externos, que ele próprio legitima ao buscar alcançá-los, passando a constituir a sua própria subjetividade a partir desses critérios” (Magnin; Takahashi, 2021, p. 756).

Por fim, Ball (2010) adverte que a performatividade age tanto de dentro para fora nos indivíduos, como de fora para dentro, ou seja, de dentro para a fora, ela provoca orgulho de si, e daquilo que consegue fazer e/ou dos limites superados, ela produz admiração pelo produto do trabalho realizado e instala a crença de que os serviços prestados são de boa qualidade. De fora para dentro, por sua vez, ela evidencia o conflito, daquilo que se espera e daquilo que de fato é possível fazer, uma colonização das vidas, uma desprofissionalização dos profissionais.

Mudanças são provocadas, novas sensibilidades, valores e práticas são introduzidos e a performatividade, então, desloca, segundo Ball *et al.* (2013), o profissional para um novo momento, denominado reprofissionalização. Nesse processo as dimensões coletivas, a cooperação, a justiça social não encontram razão de ser exaltando as individualidades, a concorrência e os méritos alcançados. Para Ball *et al.* (2013, p. 15), a reprofissionalização provoca “uma mudança de ênfase, que se distancia das capacidades profissionais docentes, em direção a capacidades transformacionais dos líderes individuais e gestores do setor público”. Nesse processo, envereda-se por um caminho de desprofissionalização caracterizado pela

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

Entre as formas encontradas pelos docentes para se protegerem da agressividade da performatividade tem-se o aumento de filiação à sindicatos e ou associações docentes e a ou adoção de uma avaliação de desempenho docente que, para além dos aspectos regulatórios da carreira, se orienta também com uma finalidade formativa.

## 4 Avaliação de desempenho docente formativa

Como mencionado anteriormente, no Brasil, a ADD é critério previsto na carreira docente nas IES federais, como um dos critérios para progressão e/ou promoção na carreira, um instrumento de regulação dessa. No entanto, é possível que a ADD, quando tomada para além de seus usos regulatórios, torne-se resistência ao processo estritamente performativo. As IES podem, através dos resultados da ADD, envolvendo a comunidade acadêmica, não só diagnosticar sua situação real, mas também qualificá-la, com contextualização e reflexões coletivas.

Uma ADD formativa tem como funções

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. [...] 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 decisão sobre o que fazer com os resultados está centrada na própria docência que os utiliza como meio de reflexão para mudança da realidade (Dal Ri; Floro, 2015, p. 67-68).

A implantação de uma ADD formativa vai ao encontro da construção de uma cultura avaliativa que intente, a partir de dados quantitativos e qualitativos extraídos da realidade, um diagnóstico completo das IES, orientando o planejamento e a supervisão de ações que avancem na qualidade da Educação ofertada, com vistas à responsabilidade social de cada IES.

Superando a ideia de Educação como produto, o resultado não tem um fim em si mesmo, antes orienta construções coletivas, “de caráter permanente e formativo, capaz de oferecer subsídios para a tomada de decisões na perspectiva da qualidade” (Oliveira; Fonseca; Amaral, 2006, p. 74-75). Em uma orientação formativa o envolvimento de toda a comunidade acadêmica, é requerido e retomase o compromisso ético e político da instituição diante da sua responsabilidade social e de sua identidade.

Os autores, Castanheira e Ceroni (2007), destacam a importância de um processo de avaliação docente ético, com uma perspectiva diagnóstica que evidencie as potencialidades e as fragilidades individuais e coletivas, à luz de um contexto de atuação profissional específico e influenciador desse desempenho. Nesse processo formativo, eliminam-se os *rankings* individuais, e as reflexões são feitas entre os pares, dando maior confiança ao docente avaliado, o processo de ADD se converte em acompanhamento contínuo, devendo ser revisto e readequado, contribuindo para o desenvolvimento dos docentes, dos cursos e das IES.

Para Jardimino, Sampaio e Oliveri (2021) a ADD tem o potencial de fomentar programas de desenvolvimento profissional docente, revelando além de aspectos individuais, as condições de trabalho material e pessoal. Os autores referem-se a esses programas como “processo que, a longo prazo, permite aos professores alcançar novas aprendizagens e uma melhoria profissional contínua” (Jardilino, Sampaio e Oliveri, 2021, p. 327). Em uma cultura de avaliação formativa são os *feedbacks* que assumem relevância, pois, segundo os autores, eles redirecionam práticas e posicionamentos individuais e coletivos, ampliando a participação dos docentes na elaboração e implementação de políticas públicas, no desenvolvimento do espírito colaborativo, conferindo maior credibilidade para a profissão e reestruturando o contexto educacional resistindo aos imperativos do capital e se orientado por princípios socioeducativos.

É no contexto do desenvolvimento profissional docente que se retoma o uso do termo “profissionalidade”, entendido, segundo Ludke e Boing (2010), como processo permanente de aprendizagem coletiva, abrigando em si tanto a dimensão individual quanto a social do trabalho do professor. Nesse conceito, afirmam, estão reunidos aspectos da formação, do desempenho no trabalho em um contexto coletivo e da autonomia docente. Ora, estando a profissionalidade docente relacionada a um processo de aprendizagem permanente no exercício da profissão, que envolve tanto aspectos individuais quanto coletivos, o uso dos resultados da ADD com fins formativos não só tem o potencial de fortalecê-la como também torna-se resistência aos efeitos da cultura performativa sobre esses e sobre as IES.

Por fim, assumir a ADD com o objetivo formativo requer, tal como destacado por Gomes (2014): valorizar os espaços de compartilhamento coletivo de experiências, através do diálogo e de reflexões, possibilitando a construção de intervenções conscientes na realidade; compartilhar desafios e resultados; utilizar a avaliação como fonte de informação de um processo dinâmico de investigação; modificar a concepção de avaliação, ao mesmo tempo que se modifica a organização da IES; produzir conhecimento sobre a realidade.

## **5 ADD de professores que atuam em cursos de licenciatura de um IF mineiro: elementos de uma cultura performativa e depoimentos de resistência**

A fim de conhecer o processo de ADD em uma IES realizou-se pesquisa empírica em um IF mineiro, equiparado às universidades federais, tal como definido pela Lei nº 11.892 de 2008 (Brasil, 2008). A instituição selecionada está entre aquelas que, no estado, apresentam a regulamentação mais antiga para a ADD. A resolução institucional que trata da ADD é do ano de 2013, três anos após a criação dos IF. O *campus* selecionado para coleta dos dados possui o maior número de cursos de licenciatura, oferta obrigatória, conforme explicitado na lei que os criou (Brasiol, 2008).

A coleta de dados se orientou pela análise de documentos institucionais, pela aplicação de questionário em plataforma eletrônica e pela entrevista semiestruturada com oito docentes<sup>1</sup> dos cursos de licenciatura em Educação Física, Química e Ciências Biológicas, sendo que, entre esses docentes há aqueles com experiência em cargos de gestão institucional, além de membros

---

<sup>1</sup>Adoção de nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, conforme Parecer nº 4.785.853.

da Comissão Própria de Avaliação e/ou Subcomissão Permanente de Pessoal Docente (SPPD), que têm como atribuição a condução, em algum momento, do processo de ADD. Os dados foram explorados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), observando a construção de categorias primárias, intermediárias e finais com o objetivo de responder à pergunta inicial deste trabalho: é possível avaliar o desempenho docente para além dos aspectos regulatórios da carreira, de tal forma que se possa resistir à progressiva implantação da cultura da performatividade em IES?

Na instituição a ADD é tomada para fins de progressão e/ou promoção na carreira, e o processo é conduzido pela SPPD. São utilizados como instrumentos avaliativos: um relatório de atividades docentes, preenchido pelo professor avaliado com as atividades desempenhadas no interstício de dois anos no Ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão; uma avaliação respondida por uma amostra de 20% dos discentes das turmas em que o professor lecionou no período; ademais, o setor responsável pela gestão de pessoas emite um relatório indicando atestados, licenças e faltas; por fim, a chefia imediata assina o processo, concedendo ou não a progressão para professor, com base nos resultados daqueles instrumentos.

A partir de uma análise dos documentos institucionais entre eles, o Plano de Desenvolvimento Institucional (Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, 2014) e os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura (Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, 2015, 2020, 2021) verificou-se a ausência de definição do conceito de ADD e do conceito de qualidade. As lacunas identificadas nos documentos institucionais implicam em falta de clareza sobre o que se constitui como ADD. Em alguns momentos, outros documentos podem assumir o lugar dessa avaliação, no entendimento dos docentes, é o caso do plano individual do docente (PID) e do relatório individual do docente (RID) que constam de um planejamento anual das atividades a serem desempenhadas: “A gente tem aqui também, que não é da avaliação de desempenho, mas que não deixa de ser também, que é o PID e o RID” (Profª. Amélia).

A segunda implicação tem relação com divergências entre o que se entende por qualidade do trabalho docente. Enquanto a chefia imediata delibera sobre a qualidade em termos burocráticos, tais como cumprimento de horários, participações em reuniões e o respeito às normas, os docentes entrevistados em seus depoimentos indicam que a qualidade do trabalho que desempenham pode ser identificada a partir das atividades fins da instituição ou seja, com o Ensino, a pesquisa e a extensão, sendo acrescidas ainda de atributos pessoais do próprio

professor, tais como a capacidade para despertar no estudante o interesse pela profissão e a produção do conhecimento: “Acho que, além da preocupação no ensinar o conteúdo, tem que pensar nessa formação humana, formação cidadã dele como futuro professor” (Profa. Lara).

Nota-se que pela não explicitação de termos fundamentais nos documentos institucionais estabelecem-se pontos de tensão no processo não só nos entendimentos da ADD quanto da qualidade que ela busca aferir.

Ademais, pela ausência da explicitação formativa do uso da ADD, para além daquela indicada no questionário discentes que, sem preterir de uma linguagem própria do mercado, centrada na produtividade, afirma que, “os dados darão aos professores condições de refletir sobre sua produtividade com relação ao Ensino e de replanejar suas atividades de modo que favoreça o processo de Ensino-aprendizagem” (Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais, 2013), os depoimentos dos professores entrevistados ratificam um processo burocrático, uma forma de prestação de contas, uma vez que o objetivo principal da ADD encontra-se na “questão do plano de carreira para as promoções e para as progressões” (Prof. Álvaro), prevalecendo neste sentido uma perspectiva reguladora da ADD que “[...] está mais prestando contas” (Profa. Lara) e que bonifica desempenhos satisfatórios, por meio de progressão e/ou promoção na carreira.

Para além da ADD reguladora da carreira EBTT, há naquela instituição um segundo momento de avaliação que a aproxima de uma cultura performativa: a avaliação dos cursos superiores de graduação, de acordo com a lei que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Brasil, 2004). Essa avaliação, segundo os mesmos critérios que avaliam as universidades federais, provoca nos professores sentimentos característicos daquela cultura. Conforme os depoimentos, os critérios de desempenho docente considerados nos instrumentos de avaliação dos cursos têm relação hierarquicamente superior com os dados de produção acadêmica, se comparados às atividades de Ensino. Verificou-se, portanto, um desencontro entre o que os docentes entendem como produção relevante e aquelas que são consideradas relevantes nos instrumentos de avaliação:

[...] eu acho que a avaliação serve só para dizer se você atingiu a meta estabelecida pelo programa, e se isso vai te tornar merecedor de um quantitativo de um orçamento x ou y. E esse orçamento nem sempre está sendo atribuído à qualidade e sim ao volume do que

está sendo produzido ou ao Qualis, uma coisa que eu acho assim, a avaliação da Capes pelo Qualis, a gente produz para quem? Para própria comunidade científica, para Capes. É isso, porque eu tenho que produzir para as revistas que têm o Qualis mais alto. [...] então como é que eu consigo, para atender a lógica de avaliação de desempenho da instituição eu tenho que me envolver com o Ensino; mas, para satisfazer os indicadores do MEC, eu tenho que fazer pesquisa (Profa. Simone).

O sentimento da professora nesse processo, em que dois objetivos da ADD estão em disputa, a saber, o da progressão e/ou promoção *versus* o da avaliação dos cursos de graduação, provoca a construção de uma imagem negativa de si ou do outro:

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

A avaliação e a regulação institucional, prevista no Sinaes, na qual se insere a avaliação dos cursos de graduação “precisam se utilizar de instrumentos que atendam às especificidades dos Institutos Federais, pois são estas especificidades que conferem sua identidade, diferenciando-os das demais instituições de Ensino” (Moraes *et al.*, 2016, p. 35), ou seja, embora equiparados os IF diferenciam-se das universidades federais, quanto a sua identidade, logo submetê-los aos mesmos critérios de avaliação e regulação, *fabrica* uma realidade, a partir de sucessivas adequações, sem contudo informar sobre a realidade concreta dessa nova institucionalidade.

A presença, sutil, de elementos da cultura performativa, pode ser explicitada pela necessidade de autocontrole de si e pela proposição individual de metas, que não criticam a realidade ou que não a consideram em seus elementos desafiadores da prática:

Então, eu sempre coloco para mim assim: bom, se eu na última progressão dei conta de fazer, sei lá, duas orientações de iniciação científica (IC), e o meu volume de aulas continua sendo o mesmo, porque não altera, eu estou sempre estrangulada, eu nunca estou folgada. Então, na próxima progressão, eu no mínimo quero ter as

mesmas duas orientações de IC, se puder ter três ou quatro, ah legal! Mas, no mínimo, duas (Profª. Simone).

Explicita-se, no depoimento, a advertência feita por Ball *et al.* (2013) sobre o impacto de discursos neoliberais, entre eles os performativos, na subjetividade docente, que “modificam o modo como os professores pensam a si mesmos e o seu trabalho, o que significa ser professor, o que é ensinar” (Ball *et al.*, 2013, p. 26), sem questionar as condições de exercício da profissão, há um autocomprometimento com metas pessoais estabelecidas.

Diante de um processo de ADD regulador e implicitamente performativo questiona-se a possibilidade de resisti-lo por meio da adoção de uma ADD orientada por princípios formativos. Os depoimentos dos docentes dão conta de que esse é um processo ainda desarticulado, na instituição, os elementos formativos encontram-se dispersos em algumas ações pontuais, mas que revelam quando efetivadas o potencial de diagnóstico, planejamento, prática e reavaliação.

A primeira ação pontual em uma dimensão formativa, destacada, diz da participação ativa de gestores e docentes avaliados. O diálogo entre as partes sobre o desempenho docente permite identificar questões da atuação do profissional naquele contexto institucional, tanto em suas potencialidades quanto nas fragilidades:

[...] há alguns anos atrás, em outra gestão, teve esse momento que eu sentei com a diretora na época e a gente foi pontuando, foi perpassando os tópicos de avaliação dos discentes, que foi muito bacana [...]. Então seria até uma das formas que a gente utiliza para intervir, para fazer alguma intervenção, para tentar solucionar o caso (Prof. Álvaro).

O diálogo, fundamental na adoção de uma ADD formativa, deve ser ampliado para o coletivo docente, embora represente um desafio a ser enfrentando, posto que culturalmente construiu-se a ideia de que o desempenho é do professor, uma responsabilização que não considera as influências do contexto e das interações entre os pares.

[...] então eu acho válido, vê ali quais são as dificuldades que os professores estão tendo o quê que precisa melhorar e direcionar isso pensando nos cursos, numas rodas de conversa, algumas atividades de forma geral para o campus, acho que seria válido esse olhar para a avaliação (Profª. Lara).

Explicitar para os discentes os objetivos da ADD é outro importante passo na construção de um uso formativo da ADD. Com clareza de objetivos e assegurando ambiente tranquilo e livre de ameaças, os discentes podem de fato refletir sobre a prática pedagógica de seus professores, contribuindo para a melhoria do trabalho.

[...] não sei se é para todos os professores, mas, para mim particularmente, é importante o que eles (os alunos) trazem na minha avaliação, e como que isso pode influenciar a minha forma de dar aula, a minha prática docente (Profa. Amélia).

Para, Matuichuk e Silva (2013, p. 341) a participação efetiva e consciente dos discentes em processos de ADD intenta a “melhoria da qualidade do Ensino da Instituição, e orienta os professores nas possíveis correções de posturas, atitudes e comportamentos que conduzam, com equilíbrio, o desenvolvimento de suas práticas didático-pedagógicas” .

Mesmo não estando prevista institucionalmente, a autoavaliação feita pelo docente sobre o seu desempenho, permite que ele assuma uma participação ativa, identificando os limites de sua atuação profissional tanto em termos de condições materiais e concretas, como de sua formação, por exemplo. A ADD passa a ser, então

[...] uma ferramenta para você refletir sobre o seu trabalho ali. Se houve alguma situação, algo que não está tão favorável assim na sua avaliação é porque tem algo que talvez possa ser melhorado (Profa. Luísa).

[...] eu acho que a progressão, esse processo de você sentar e juntar o quê que você fez naqueles dois últimos anos em cada uma das esferas de ação dentro do Instituto te proporciona uma reflexão, de para onde você está caminhando, e o quê que você está fazendo e se você está fazendo muito ou se você está fazendo pouco (Profa. Simone).

Como se verificou, embora tímidas, ações formativas podem ser extraídas do processo de ADD estritamente regulatório. Para que se consolidem, tais ações demandam atenção da gestão, mas também um comprometimento de toda a comunidade acadêmica e implicam no estabelecimento de sintonia entre a avaliação e o planejamento, um processo cíclico. Além disso, não são os instrumentos que definem se uma ADD será mais performativa ou formativa; na verdade, são os usos que se fazem dos resultados que determinam essas características.

## 6 Considerações finais

A política de ADD, embora influenciada pelos organismos internacionais e pela sociedade civil de maneira geral, não foi colocada em prática, em especial, na América Latina, de forma homogênea, pelos países. Isso porque, segundo Bowe, Ball e Gold (1992), uma política é interpretada e vivenciada pelos indivíduos sempre a partir de sua experiência e de seu contexto. Dessa forma, aqueles que a colocam em prática também a escrevem, posto que, pela sua interpretação, aceitação e resistência, a transformam.

É no interior das IES que a política de ADD, influenciada, quando de sua proposição, por discursos de estreita vinculação com o mercado, é colocada em prática. Nesse espaço, por meio de ações intencionais, tanto individuais quanto coletivas, a política estritamente reguladora pode tornar-se mais performativa, responsabilizando indivíduos e instituições pelos resultados satisfatórios. No entanto, mesmo em processos regulatórios, por uma ação consciente dos envolvidos, a ADD pode tornar-se, de modo resistente, mais formativa, comprometida com valores éticos e humanos, em prol do desenvolvimento profissional coletivo. Para isso é preciso que primeiro se identifique as sutilezas performativas presentes no processo que modificam o trabalho docente, a relação que o docente estabelece com esse trabalho e a relação entre os pares. Em um segundo momento, é preciso extrair, em um esforço individual e coletivo, oportunidades formativas do processo que passam pelo diálogo, pela participação, pela contextualização dos dados informados pela avaliação.

Respondendo à pergunta inicial investigada deste artigo: é possível avaliar o desempenho docente para além dos aspectos regulatórios da carreira, resistindo ao uso exclusivamente performativo dos resultados. No entanto, é preciso reconhecer de maneira crítica as disputas e as forças atuantes nesta arena: de um lado os interesses do mercado, que para se satisfazerem demandam dados comparáveis e mensuráveis, de outro o comprometimento político e social das IES com a formação, o conhecimento, a produção e a disseminação da cultura. Se pelo atual momento das políticas de avaliação em Educação não conseguiremos nos desvencilhar da estreita relação avaliação-regulação-performatividade, por outro, é no contexto de prática dessas políticas que construiremos alternativas formativas para uso dos dados revelados naquele processo.

## **Evaluation of teaching performance in Higher Education as a possibility of resistance to the implementation of a performative culture**

### **Abstract**

*This article aims to evaluate teaching performance in Higher Education. Given the legal obligation to evaluate teacher performance for granting career progression and/or promotion and the resistance of unions and teaching associations to this evaluation, the following question arises: is it possible to evaluate performance beyond the regulatory aspects of the career, in such a way that the implementation of the culture of performativity in Higher Education Institutions can be resisted? The analyses were carried out based on the inclusion of that assessment in the teaching career under the influence of international organizations; the incorporation of elements specific to performative culture; resistance, through the formative use of the results of the teaching performance assessment; and reports from professors who work in undergraduate courses. The final considerations indicate that resistance to performative culture must be a commitment assumed both individually and institutionally.*

**Keywords:** Teaching Performance Assessment. Higher Education. Performative Culture. Evaluative Culture.

## **La evaluación del desempeño docente en la Educación Superior como posibilidad de resistencia a la implementación de la cultura performativa**

### **Resumen**

*Este artículo tiene como objetivo evaluar el desempeño docente en la Educación Superior. Dada la obligación legal de evaluar el desempeño docente con el fin de otorgar progresión y/o promoción profesional y la resistencia de sindicatos y asociaciones docentes a esta evaluación, surge la siguiente pregunta: ¿es posible evaluar el desempeño más allá de los aspectos normativos de la carrera, de tal manera que se pueda resistir la implementación de la cultura de la performatividad en las Instituciones de Educación Superior? Los análisis se realizaron con base en: la inclusión de esa evaluación en la carrera docente bajo la influencia de organismos internacionales; la incorporación de elementos propios de la cultura performativa; resistencia, a través del uso formativo de los resultados de la evaluación del desempeño docente; e informes de profesores que trabajan en cursos de pregrado. Las consideraciones finales indican que la resistencia a la cultura performativa debe ser un compromiso asumido tanto individual como institucionalmente.*

**Palabras clave:** Evaluación del Rendimiento Docente. Educación Superior. Cultura Performativa. Cultura Evaluativa.

## Referências

- ASSIS, L. M. Avaliação institucional e trabalho docente: repercussões, desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 32, n. 2, p. 527-548, maio/ago. 2016. <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.63570>
- AUGUSTO, M. H. Política de resultados e avaliação de desempenho: efeitos da regulação educativa sobre carreira e remuneração. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia, 2013. Rio de Janeiro: Anped, 2013.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>
- BALL, S. J. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, S. J., *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5114>
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORDINI, D. V. C. *Um estudo meta-avaliativo da avaliação da docência*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior (sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 de dezembro de 2012.

CASTANHEIRA, A. M. CERONI, M. R. Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. *Avaliação (Campinas)*, v. 12, n. 4, dez. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000400009>

DAL RI, N. M.; FLORO, E. F. Trabalho docente e avaliação de desempenho: o caso dos professores que atuam na carreira da EBTT. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 6, n. 16, p. 66-89, 2015. <https://doi.org/10.26514/inter.v6i16.445>

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. *Avaliação (Campinas)*, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

EMBIRUÇU, M.; FONTES, C.; ALMEIDA, L. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em instituições de ensino superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, out./dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400008>

FÁVERO, A. A.; CONSALTÉR, E.; TONIETO, C. A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da Educação Superior. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, p. 1-20, 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74384>

GOMES, S. S. Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS. Conselho Superior. *Plano de desenvolvimento institucional: 2014-2019*. Juiz de Fora, 2014.

INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS. *Projeto pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Educação Física*: campus Barbacena. Barbacena, 2015. Disponível em: [https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt\\_BR&id=527783&idTipo=1](https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=527783&idTipo=1). Acesso em: out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS. *Projeto pedagógico Licenciatura em Ciências Biológicas*: campus Barbacena. Barbacena, 2020. Disponível em: [https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt\\_BR&id=527781&idTipo=1](https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=527781&idTipo=1). Acesso em: out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL SUDESTE DE MINAS GERAIS *Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Química Presencial*: campus Barbacena. Barbacena, 2021. Disponível em: [https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt\\_BR&id=527785&idTipo=1](https://sig.ifsudestemg.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=527785&idTipo=1). Acesso em: out. 2021.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M.; OLIVERI, A. M. R. Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 318-337, abr./jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902701>

LUDKE, M.; BOING, L. A. A profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 2010.

MAGNIN, L. S. L. T.; TAKAHASHI, A. A política de avaliação da produtividade acadêmica brasileira sob a ótica dos pesquisadores: uma meta-síntese. *Avaliação* (Campinas), v. 26, n. 3, p. 742-758, sep./dec. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300006>

MATUICHUK, M.; SILVA, M. C. Avaliação docente pelo discente na melhoria do desempenho institucional: UTFPR/STAVI. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 323-348, jun. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200008>

MORAES, M. A. C., et al. O Sinaes nos Institutos Federais: adequação e pertinência no âmbito da avaliação institucional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 6, p. 30-39, 2016. <https://doi.org/10.15628/rbept.2013.3563>

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M.; AMARAL, N. C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 71-87, dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200006>

RIBEIRO, E. A. As atuais políticas públicas de avaliação para a Educação Superior e os impactos na configuração do trabalho docente. *Avaliação* (Campinas), v. 17, n. 2, p. 299-316, jul. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200002>

SANTOS, L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400004>

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 81-93, jan./dez. 2008. <https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.126>

VIANA FILHO, M. V. C., et al. O trabalho do professor na pós-graduação no Brasil após a Lei 9394/1996. *Avaliação* (Campinas), v. 24, n. 1, p. 127-147, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000100008>

ZATTI, A. M. *Avaliação do desempenho docente nas redes públicas estaduais de ensino do Brasil e sua relação com a remuneração*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.



---

## Informações sobre as autoras

**Fabíula Tatiane Pires:** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Pedagoga no Instituto Federal Minas Gerais, *campus* Ouro Preto. Contato: [fabíula.pires@ifmg.edu.br](mailto:fabíula.pires@ifmg.edu.br)

**Suzana dos Santos Gomes:** Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa. Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais e Diretora da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes). Contato: [suzanasgomes@fae.ufmg.br](mailto:suzanasgomes@fae.ufmg.br)

---

**Contribuição das autoras:** Fabíula Tatiane Pires - Elaboração do artigo, conceituação, escrita e revisão do texto. Suzana dos Santos Gomes - Orientadora da pesquisa, edição e revisão do artigo.

**Conflitos de interesse:** As autoras declaram que não há conflito de interesses de nenhuma natureza que dificulte a publicação do texto.

**Dados:** Os dados serão disponibilizados no seguinte endereço: <https://repositorio.ufmg.br/> na tese de doutorado da primeira autora.